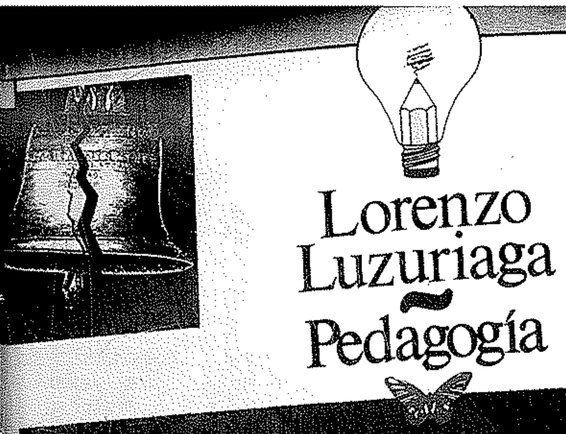
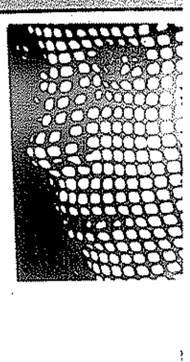
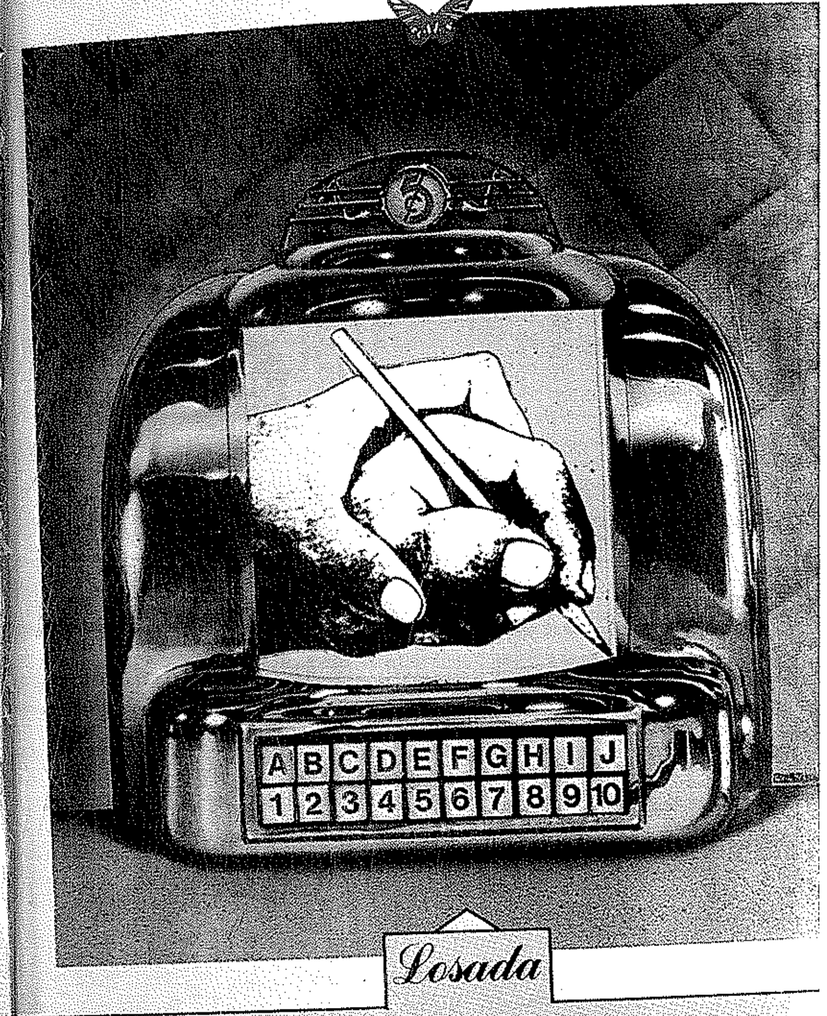




Lorenzo Luzuriaga

Pedagogía





Losada

PEDAGOGÍA

PUBLICACIONES DE LA REVISTA DE PEDAGOGÍA
FUNDADOR:
LORENZO LUZURIAGA

LORENZO LUZURIAGA

PEDAGOGÍA

DECIMASÉPTIMA EDICIÓN



EDITORIAL LOSADA, S. A.
BUENOS AIRES

ISBN 950-03-8345-4

17ª edición: agosto 1991

Diseño de tapa:
ALBERTO DIEZ

Queda hecho el depósito que
previene la ley 11.723

Impreso en la Argentina
Printed in Argentina

A la memoria de mi mujer
María Luisa Navarro

INTRODUCCIÓN

La presente obra se dirige, a la vez, a los estudiantes y a los estudiosos de la pedagogía; a los que por su carrera tienen que acudir a ella y a los que la consideran desinteresadamente. Para aquéllos puede servir como una introducción general a los problemas pedagógicos; para éstos puede valer como una visión de conjunto de la teoría de la educación. Con esta doble finalidad, difícil, por supuesto, de conseguir, la obra ofrece las ideas pedagógicas actuales con la mayor objetividad posible, huyendo de toda parcialidad y exclusivismo. Esto no impide, antes lo exige, que el autor exponga sus propias ideas, fruto de muchos años de experiencia y meditación pedagógicas.

Dada la gran extensión y complejidad de la pedagogía actual, era punto menos que imposible tratar todos los problemas con la extensión que se merecían. Ha sido, pues, necesario condensarlos de suerte que tuvieran cabida la mayor parte de ellos.

La pedagogía ha sido motivo de crítica por parte de los no profesionales a causa de su carácter general y enciclopédico. Por la universalidad de su objeto tenía que ser forzosamente así. Pues la educación afecta a la vida total del hombre; por lo tanto nada de éste podía serle ajeno. Pero una cosa es su obligada amplitud y otra la inncesaria superficialidad de que adolecen muchos tratados pedagógicos. La extensión del objeto puede ser perfectamente compatible con la concentración del estudio, y a ella se ha aspirado en las páginas que siguen.

Por otra parte, un conocimiento completo de los problemas de la educación supone el estudio de otras materias que no son sólo la pedagogía, como la filosofía y la psicología y también la biología y la sociología. Éstas debieran ser atendidas, pues, antes que la pedagogía misma, o al menos simultáneamente con ella. En la obra presente se suponen los conocimientos fundamentales de esas materias, y sólo se tratan en

ella a modo de referencia. Al mismo tiempo, sería necesario un estudio, o al menos un conocimiento provisional, de la evolución de los problemas pedagógicos. La realidad actual no es comprensible sin tener una idea de la historia de la educación y de la pedagogía.

Decía Kant que el hombre puede considerar como los dos problemas más difíciles de resolver el arte del gobierno y el de la educación. Y, sin embargo, estos problemas suelen ser abordados audazmente, sin una preparación previa. Los improvisados abundan en los dos campos, y los resultados están a la vista. Nosotros, sin falsa modestia, no creemos haber caído en este peligro. Sin embargo, ningún autor tiene la seguridad de haber logrado el propósito perseguido con sus obras. Pero en la presente esa inseguridad es aún mayor, dada la amplitud del propósito y lo parco de los propios recursos. En todo caso, la obra actual puede servir para hacer más visibles las dificultades que ofrece el estudio de los problemas pedagógicos cuando se acometen con seriedad y objetividad.

A pesar de sus fines esencialmente didácticos, no se ha rehuído en esta obra tratar los problemas en la forma auténtica y real que se presentan. El didactismo no consiste en saltar las dificultades, sino en presentarlas lo más clara y verazmente posible, y en ofrecer las soluciones que se consideran más acertadas.

Para dar mayor interés a las ideas expuestas se han aducido con frecuencia los textos de los autores de mayor autoridad en cada uno de los problemas tratados, evitando así también posibles interpretaciones erróneas. Y para completar el estudio de esos problemas se citan las fuentes en que pueden ampliarse, tanto en el texto como en la bibliografía final. En ésta hemos indicado principalmente las obras en castellano, dadas las dificultades que suele ofrecer a los estudiantes la lectura de textos en lenguas extranjeras, señalando éstas solamente cuando no existían traducciones de ellas.

Como conclusión, queremos reproducir las bellas palabras de Spranger en la dedicatoria de su *Psicología de la edad juvenil*, que, salvadas las diferencias personales, hacemos nuestras. "Tampoco me censurará usted —dice aquél— porque haya tomado mi tarea como un trozo de auténtica ciencia, con toda la objetividad o, mejor dicho, la voluntad de objetividad que mi vocación y mi profesión hacen para mí un deber. Sólo soy

de opinión que en todas las cosas humanas, pero sobre todo en mi objeto, este deseo de verlas como realmente son no excluye un fuerte deseo de amor. Ser sólo anatómico frente a la vida me parece casi sacrílego; y, lo que es más importante, me parece que con estos anteojos nunca se llega a ver lo esencial. Estoy de acuerdo con Fichte, el cual pedía que, con el conocimiento del objeto, se despertase siempre algo de amor al objeto conocido. No quisiera que se tuviese el que se estudia aquí por otra cosa que por un objeto sagrado".

L. L.

PRIMERA PARTE

CONCEPTO DE LA PEDAGOGÍA Y DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO I

CONCEPTO DE LA PEDAGOGÍA

La pedagogía se halla en una posición peculiar respecto a las demás ciencias. Mientras que éstas parten de una definición concreta y poseen un carácter definido, la pedagogía es discutida tanto respecto a su carácter como a su valor científico. La pedagogía como tal comienza por ser un problema.

Se ha dicho de ella que es un arte, una técnica, una ciencia y hasta una filosofía. Es posible que sea una de estas cosas y es posible también, como veremos después, que sea todas ellas. Por otra parte, unas veces se le ha dado un carácter descriptivo, limitándola al estudio del fenómeno de la educación, de la realidad educativa, y otras se le ha asignado un valor normativo, debiendo determinar, no lo que la educación es, sino lo que debe ser. Finalmente, cada corriente filosófica tiene también su interpretación pedagógica, y así existe una pedagogía idealista y otra realista, una pedagogía naturalista y otra espiritualista, una pedagogía vitalista y otra culturalista. No hay que excluir tampoco a las tendencias políticas y las confesiones religiosas, cada una de las cuales tiene su concepto educativo propio, y así hay una pedagogía liberal, conservadora, democrática, marxista, católica, protestante, etcétera.

Ante esta multitud de interpretaciones, ¿cabe hablar de una sola y única pedagogía? En realidad, las diversas direcciones de la pedagogía no son más que aspectos o visiones parciales de un solo objeto: la educación considerada desde distintos puntos de mira. La pedagogía sería así como la integración de las diversas interpretaciones de la educación, las cuales no constituirían más que partes o capítulos de la misma. No hay, en efecto, más que una sola pedagogía, la que tiene por objeto

el estudio de la educación. Lo que ocurre es que aun siendo la educación una realidad única esencial, inconfundible y permanente de la vida humana, está condicionada por factores diversos: situación histórica, concepciones filosóficas, visión de la vida y el mundo, progreso cientfico, actitudes sociales y políticas, y de aquí surgen las diversas interpretaciones que se dan a la pedagogía.

La pedagogía como arte

Originariamente, la educación ha sido, sobre todo, un arte. La educación se ha realizado al comienzo como un hacer personal del maestro, sin reglas ni formas fijas. Lo decisivo era su capacidad, su habilidad para transmitir conocimientos y destrezas. El aspirante a educador realizaba su aprendizaje en relación directa con un maestro. Después surgieron ciertas reglas que se podían transmitir de unos a otros. Se desarrolló el aprendizaje organizado en los gremios, con sus grados de aprendiz, oficial y maestro. Nacieron así las Hermandades o Cofradías de maestros y se habló ya del "arte de enseñar". De este modo la educación tuvo, y aún tiene, el carácter de una acción personal y directa, en suma, artística.

Pero también cabe interpretar la educación como formación, modelación o configuración, al modo que la obra de arte y la acción del artista. El educador trata aquí de formar o modelar una personalidad. Trata de convertir un material informe en un ser formado, humano, lo mismo que el artista quiere plasmar o crear una obra de arte convirtiendo un material inerte, indiferente, en una estatua o un cuadro. Uno y otro, educador y artista, están movidos por un objetivo o ideal de formación y disponen de una serie de medios o instrumentos para realizarlo. Uno y otro también tienen de común poseer ciertas condiciones personales, que dan un estilo a su acción y a su obra.

Hasta aquí la semejanza entre la actividad artística y la educativa. Entre una y otra existen también profundas diferencias. El artista trabaja, como hemos dicho, con un material inerte: la arcilla, el mármol, los colores; el educador lo hace con un ser vivo, espiritual: el niño, el adolescente, el joven. Aquél disfruta de libertad completa para realizar como quiera su obra; éste tiene que someterse a la estructura del ser vivo.

El artista puede prever todas las contingencias de su obra, y, en circunstancias normales, llevarla totalmente a cabo; el educador, aunque tenga un plan fijo, no puede estar seguro del resultado de su labor por las contingencias de la vida, y nunca verá acabada su obra. Finalmente, la obra de arte está destinada a ser contemplada, y la de la educación a ser vivida; aquélla es casi totalmente pasiva, mientras que ésta es esencialmente activa.

Aparte de estas semejanzas y diferencias hay evidentemente en la educación un aspecto artístico. El educador debe poseer ciertas condiciones de artista. La educación no es una obra automática, sino que descansa en gran parte en la capacidad, gracia y destreza del educador. Además de sus conocimientos científicos y teóricos, el educador debe poseer ciertas dotes de carácter artístico: debe ser capaz de improvisar, de responder a situaciones nuevas, de interpretar la realidad; debe poseer una presencia agradable, buenas maneras, y ser capaz de provocar interés y entusiasmo, de sostener la atención del auditorio; debe tener algo de artista, de orador o poeta, sin necesidad de serlo técnica y profesionalmente.

La educación en este sentido es un arte, y Dilthey lo ha comparado al de los poetas. Refiriéndose a éstos dice: "En el genio pedagógico hay también algo originario. Se ha presentado en la historia más raramente que el poético. Sócrates, Platón, Abelardo, Comenio, Pestalozzi, Froebel, Herbart, son indudablemente de este tipo. Aparecen junto a los grandes poetas como personas del mismo rango, pero de una constitución espiritual muy diferente... El fenómeno elemental de tales almas es tan poco intencionado y aprensible como el alma de un poeta" [1].

Si la educación es un arte, debe haber también una estética pedagógica, como la hay respecto al arte. Y en efecto existe, aunque muy limitada. Ejemplo de ella es la obra del pedagogo Ernst Weber, que lleva por título *La estética como ciencia fundamental de la pedagogía.*

Pero la educación es algo más que arte, y la pedagogía más que teoría del arte de la educación. Si ha de tener carácter permanente y ser transmisible en el tiempo y el espacio nece-

[1] Dilthey: *Fundamentos de un sistema de pedagogía* *.

* La referencia bibliográfica completa de ésta y las demás citas se halla en la Bibliografía final.

sita una técnica y una ciencia. De otro modo quedaría en la esfera de lo puramente personal e intransferible. Por ello dice Dewey, al hablar de los buenos maestros, es decir, de los maestros artistas: "El éxito de tales individuos tiende a nacer y morir con ellos; las consecuencias beneficiosas se extienden sólo a aquellos alumnos que tienen contacto personal con tales maestros bien dotados"[1].

Pero aunque la educación sea algo más que arte, sigue siendo una actividad artística que no se puede descuidar, sino que, por el contrario, ha de ser cultivada. El educador es ante todo un artista, un artífice del ser humano infantil que ha de educar y formar.

2. La pedagogía como técnica

Aunque la educación consista primariamente en ser una actividad personal, y en este sentido, un arte, es también algo que no depende exclusivamente de las condiciones o aptitudes individuales, sino que es una función que necesita de una serie de conocimientos y recursos objetivos, que pueden comunicarse de una persona a otra.

Estos conocimientos y recursos los ha obtenido la educación primero empíricamente, por la práctica y la experiencia, y se han transmitido por tradición de una generación a otra. Así ocurrió con los ejercicios y prácticas de los pueblos primitivos, como la caza, la preparación para la guerra, los cantos y danzas sagrados, etc. Más tarde las prácticas educativas fueron ampliadas y puestas al servicio de ideales puramente humanos, individuales y colectivos. Finalmente, se inventaron una serie de métodos y procedimientos escolares para la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo, y luego de las demás materias, hasta llegar a los métodos de la educación moderna, cada vez más perfeccionados.

Todo esto constituye la técnica de la educación, y en este sentido, la pedagogía es también una técnica o, mejor, una tecnología. Así algunos han considerado a la pedagogía sólo como una técnica derivada de la filosofía y la psicología u otras disciplinas, lo mismo, por ejemplo, que lo son la medicina respecto a la biología o la ingeniería respecto a la física.

[1] Dewey: *La ciencia de la educación.*

Pero aunque la pedagogía acuda a otras ciencias para utilizar sus conocimientos, como lo hace con la psicología, la biología o la sociología, no por ello es pura tecnología, pues de ese modo proceden también las demás ciencias: la física utiliza los conocimientos de las matemáticas; la biología los de la química; la psicología los de la biología, etc., sin que por ello sean consideradas como meras técnicas.

La diferencia entre la técnica y la pedagogía nace de la misma naturaleza de la educación. Mientras que aquélla, la técnica, emplea un material sin alma, la educación se dirige particularmente a ésta. Por otra parte, la técnica es algo mecánico, automático, que se aplica indistintamente a cualquier material, en tanto que la educación tiene que resolver problemas individuales. La técnica se refiere ante todo a la práctica, y la pedagogía, además de ésta, es una teoría. Aquélla se preocupa sólo por lo que hay que hacer; ésta también por lo que es, por el ser de la educación. La técnica es ante todo aplicación, mientras que la educación es sobre todo creación, formación.

Según Ortega y Gasset[1], se pueden distinguir tres estadios en la evolución de la técnica: 1º), la técnica del azar, que es la del hombre primitivo, que se confunde con los actos naturales, espontáneos y que es ejercida por todos los miembros de la colectividad; 2º), la técnica del artesano, propia de la Antigüedad clásica y de la Edad Media, en la que se ha ampliado el repertorio de actos técnicos considerablemente y que requiere una cierta especialización en oficios y profesiones, y 3º), la técnica del técnico, que es la de nuestro tiempo, y que supone una capacidad distinta de las reglas rígidas de la artesanía o la naturaleza, una fuente de actividades ilimitadas humanas.

Del mismo modo, la técnica de la educación se ejerció primeramente de un modo espontáneo en las tribus por la participación directa de los jóvenes en las actividades de la caza, la pesca, la guerra, etc. Después surgió la especialización del sacerdote, el mago, el adivino, para la iniciación de los jóvenes en las actividades y misterios del clan. Más tarde se desarrolló la escuela eclesiástica y erudita y la organización gremial del aprendiz, el oficial y el maestro. Y finalmente se llegó a la técnica pedagógica propiamente dicha, que no surge hasta

[1] Ortega y Gasset: *Meditación de la técnica.*

después del Renacimiento con Comenio que la inició, y alcanzó su plenitud con Pestalozzi y Froebel, hasta lograr el perfeccionamiento de los tiempos modernos.

3. La pedagogía como teoría

La educación es ante todo acción, pero una acción para ser eficiente tiene que ser reflexiva, si no, es puro mecanismo, mero impulso o imitación ciega. Si la educación se aplica sin pensamiento, sin reflexión previa de lo que se va a hacer o se está haciendo se coniverte en puro automatismo o rutina. Aun los actos más simples de la educación como, por ejemplo, el enseñar a leer, necesitan de una meditación, de una teoría.

Por otra parte, la educación es una función unitaria; todas sus partes o actividades tienen que estar relacionadas entre sí; no hay actos educativos aislados. Por ejemplo, al enseñar a leer, no basta con hacer aprender las letras, sino que tiene que ponerse en relación con lo que se lee, es decir, con lo que se quiere hacer en la educación del niño con la lectura. Ello supone que todo acto debe referirse a una unidad superior, a un sistema, del que el acto es sólo una parte.

Se ha discutido el valor de la teoría de la educación para la práctica, y algunos, muy pocos, lo han negado diciendo que el maestro nace y no se hace. Pero aunque hay un fondo de verdad en esto, pues el maestro necesita tener vocación y aptitud, no es menos cierto que el educador, sin reflexión, sin teoría, sería un puro autómata o un simple artesano.

No hay actos humanos elevados, como son los de la educación, que puedan realizarse sin ideas. Lo que ocurre es que, a veces, esas ideas se toman prestadas, se aplican sin saberse de dónde vienen, se siguen opiniones, prejuicios, es decir, malas teorías. El educador necesita tanto de la experiencia y la práctica, como de la reflexión y las ideas. Así casi todos los grandes educadores, como Comenio, Pestalozzi y Froebel, han sido a la vez teóricos y prácticos.

La teoría de la educación es anterior a la ciencia de la educación, que veremos después. Comenzó tan pronto como el hombre no se satisfizo con realizarla como una actividad empírica y empezó a reflexionar teórica y filosóficamente sobre las cosas, es decir, en Grecia. Sus dos filósofos más importantes,

Platón y Aristóteles, escribieron sendas teorías sobre educación, el primero en su *República* y el segundo en su *Política*. Desde entonces casi todos los pensadores y filósofos importantes han escrito sobre educación.

Por lo general, en las teorías sobre educación se han expuesto ideas acerca de lo que debiera ser ésta para la mejora del hombre y de la sociedad, constituyendo más una orientación que una explicación de la educación. Así frecuentemente, estas teorías tienen un carácter más bien utópico, como las de Platón y Rousseau; otras crítico, como las de Erasmo y Rebelais; pero otras han servido directamente para la mejora de la práctica educativa, como las de Pestalozzi y Froebel.

En los tiempos modernos, como veremos, se tiende a convertir la teoría de la educación en ciencia, es decir, en sistema. Pero aún existen grandes escritores y pensadores, que sin ser estrictamente pedagogos han expuesto ideas muy valiosas sobre la educación, como los ingleses Bertrand Russell, Bernard Shaw, Aldous Huxley y T. S. Eliot; los norteamericanos Emerson, William James y Winant; los alemanes Dilthey, Scheler y Simmel; los franceses Durkheim, Langevin y Alain; el ruso Tolstoy, el hindú Rabindranath Tagore, el argentino Sarmiento, el español Ortega y Gasset, etc.

En suma, si bien la práctica, el arte y la técnica de la educación son importantes, no lo son menos la reflexión y la teoría, siempre que éstas no se queden en pura especulación o utopía, así como tampoco aquéllas en pura empírica o rutina.

Por eso decía Goethe: "Pensar y hacer, hacer y pensar es la suma de la sabiduría, en todo tiempo reconocida, en todo tiempo practicada, pero no por todos comprendida. Una y otra cosa han de alternar eternamente en la vida, como la inspiración y la expiración; deben ser inseparables, como la pregunta y la respuesta" [1].

Y por su parte Kant advertía: "El proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estemos en disposición de realizarlo. Tampoco hay que tener la idea por quimérica y desacreditada como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos para su realización" [2].

[1] Goethe: *Wilhelm Meister* en "Kant, Pestalozzi y Goethe sobre educación".

[2] Kant: *Sobre Pedagogía*.

4. La pedagogía como ciencia

A medida que, en el desarrollo de la cultura, la educación se ha ido haciendo cada vez más completa, no han bastado para resolver sus problemas la actividad individual, la práctica empírica, ni las teorías de los grandes pensadores. Ha sido necesario que se formara un sistema de la educación, es decir, que la pedagogía se convirtiera en ciencia.

Que la pedagogía es una ciencia lo demuestra su propia constitución. Toda ciencia está formada por un objeto propio, por un trozo de la realidad que no pertenece al campo de las otras ciencias. La pedagogía tiene su objeto peculiar, la educación, que le corresponde exclusivamente a ella. Toda ciencia debe disponer de una serie de métodos para resolver sus problemas, y así los tiene la pedagogía con sus métodos de observación, experimentación, comprensión, interpretación, etc., de la realidad educativa. Finalmente, toda ciencia organiza el resultado de sus estudios en un conjunto unitario de conocimientos en sistema, y la pedagogía dispone también de unidad y sistema.

Esto no obstante, algunos pensadores, como Dilthey, han negado el carácter científico de la pedagogía, diciendo que no puede tener validez general para todos los tiempos y lugares, como debe tenerlo la ciencia, porque la educación es un hecho histórico que varía según las circunstancias del lugar y el momento. Pero Dilthey confunde aquí la realidad de la educación, que es en efecto variable, con la pedagogía, que estudia esa realidad y que es permanente. Así ocurre también con todas las ciencias del espíritu: la filología, la sociología o el derecho, que estudian el lenguaje, la sociedad y la justicia, respectivamente, y que se consideran como ciencias, a pesar de que estos fenómenos varían según las circunstancias históricas.

También se ha discutido el valor científico de la pedagogía al decir que es una ciencia práctica o aplicada; pero aquí también se comete un error, al considerar sólo una parte de ella. La pedagogía, como todas las ciencias, es puramente teórica, estudia la realidad educativa, individual o social, de un modo desinteresado, especulativo. Después vienen las aplicaciones, como ocurre en otras ciencias: la física tiene su tecnología en la mecánica aplicada, así como la biología en la medicina y la higiene.

El mismo Dilthey, que negaba antes el carácter científico

de la pedagogía, lo reconoce en otro lugar de sus escritos al decir: "Un último elemento de progreso continuo lo obtuvo la educación, de la marcha de las ciencias; es la reflexión científica sobre la educación misma o sea la *ciencia de la pedagogía.* Conforme a una ley general de progreso científico tenía que haber existido hacía mucho tiempo la técnica de la educación antes de que esta técnica llegara a ser objeto de la reflexión científica. Y conforme a la naturaleza particular de la educación, esta reflexión científica sólo pudo alcanzar firmeza cuando llegó a ser objeto de investigaciones fructíferas la naturaleza del espíritu humano, y en particular el desarrollo de la capacidad de representación" [1]. Y aunque él considera a Locke como el primero que da este carácter científico a la pedagogía, lo cierto es que sólo desde Herbart se ha reconocido a la pedagogía como ciencia.

Ahora bien, ¿qué clase de ciencia es la pedagogía? En la división ordinaria de las ciencias en ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, la pedagogía pertenece evidentemente a estas últimas. Es una ciencia del espíritu, como lo son la historia, la psicología, la sociología, el derecho, etc. En este mismo sentido se la puede considerar también, según lo hace Spranger, como una ciencia cultural.

Se ha preguntado asimismo si la pedagogía es una ciencia normativa, es decir, la que señala los fines de la educación, o una ciencia descriptiva, que investiga la realidad educativa, tanto en su aspecto individual como en el social. En verdad, es ambas cosas: la pedagogía es a la vez normativa y descriptiva o, mejor, tiene una parte normativa y otra descriptiva.

Spranger la considera así también al decir: "La pedagogía como *ciencia* cultural tiene una culminación *noológica* (científico-espiritual), en tanto que trata de bienes culturales formativos y sus valores formativos específicos; un aspecto *psicológico,* en tanto que trata de la voluntad formativa del educador y de las condiciones de la educabilidad del alumno; un aspecto *normativo* en tanto que critica los ideales de educación, que presentan su aspiración a la validez, y un aspecto *sociológico,* en tanto que investiga la estructura y la vida de las comunidades educativas" [2].

[1] Dilthey: *Historia de la pedagogía.*
[2] Spranger: *Umriss der philophischen Pädagogik,* en la Internationale Zeitschrift für Erziehung", 1933-34.

La discusión sobre el valor de la pedagogía como ciencia no es ociosa, pues de ella depende la justificación de la acción educativa autónoma. Si la educación se realiza en vista o sobre el fundamento de la pedagogía como ciencia se eliminará de aquélla la intervención de elementos o factores interesados en fines particulares o parciales como son los partidos políticos, las confesiones religiosas o las clases sociales. Si, por el contrario, la educación no tiene una fundamentación científica, estará expuesta a los vientos de todas las ideologías.

De aquí el movimiento de emancipación que la educación y la pedagogía han emprendido desde el Renacimiento y más particularmente en nuestro tiempo. Así lo manifiesta Hermann Nohl al decir: "Toda función cultural se ha tenido que liberar paulatinamente de las sujeciones de la Iglesia, del Estado y de la clase social, y luchar por el derecho de su propio ser... Esto se aplica al derecho, a la ciencia o al arte, y sobre todo a la educación. Ésta ha logrado más tardíamente su liberación y aún tiene hoy que luchar por tal reconocimiento de su propio carácter y por la afirmación de su ser, sin lo cual quedaría entregada indefensa a la presión de las otras potencias que quieren ponerla a su servicio" [1].

Asimismo para Natorp, la pedagogía es la "ciencia de la formación *(Bildung)*, esto es, el fundamento teorético para distinguir las cuestiones referentes a la educación y a la instrucción". "Una pedagogía como mera doctrina artística —dice— esto es, como indicación para la práctica de educar e instruir, supone necesariamente la fundamentación científica: además, sólo puede ser de utilidad en unión inmediata con la misma práctica" [2].

En suma la pedagogía es una ciencia, una ciencia del espíritu o de la cultura, con carácter autónomo, aunque tenga relación con las demás ciencias y con la filosofía.

5. La pedagogía como filosofía

El último momento de todo pensar está constituido por la filosofía. Ésta representa, por una parte, la unidad de todos los conocimientos científicos, los últimos principios o supuestos de

[1] Hermann Nohl: *Teoría de la educación.*
[2] Paul Natorp: *Curso de Pedagogía.*

todas las ciencias, y por otra, la referencia de todo el saber a la vida del hombre, a sus ideas y conducta. La filosofía estudia las ideas esenciales en que se apoya la educación, como son las que se refieren a la verdad, a la belleza, a la libertad, a la vida humana, a sus objetivos y aspiraciones. La pedagogía en cuanto filosofía de la educación toma de la filosofía general estas ideas, que constituyen sus fundamentos, y trata de realizarlas en la práctica educativa.

Ya hemos dicho que los primeros que se ocuparon de la pedagogía fueron los filósofos (Platón y Aristóteles), y que desde entonces casi todos los grandes pensadores se han preocupado de ella (Locke, Rousseau, Kant, Fichte, Herbart), hasta llegar a nuestro tiempo, en el que sigue siendo objeto de interés para la mayoría de ellos (James, Dilthey, Simmel, Scheles, Dewey, Spranger, Jaspers, etc.).

La relación de la pedagogía con la filosofía es tan íntima que algunos la han considerado como una parte integrante y subordinada de ésta. Así lo dice el filósofo Jonas Cohn: "La pedagogía depende esencialmente de la filosofía... Toda su estructura ha de basarse en la filosofía y en esta estructura ha de encuadrarse, a título de complemento, todo lo que no sea filosófico" [1].

Otros, en cambio, consideran a la pedagogía como una parte necesaria de la filosofía, y a su vez ésta como un complemento de aquélla. Así dice Fichte: "Sin la actividad pedagógica, la filosofía no encontraría nunca una extensa comprensión y menos aún aplicación a la vida, como por otra parte sin filosofía nunca llegará a alcanzar completa claridad sobre sí mismo el arte de la educación... Serían incompletos e inútiles la una sin el otro [2].

Finalmente, hay otros que van más allá, como Dilthey, al considerar a la pedagogía como la culminación o terminación de la filosofía: "La última palabra del filósofo, dice, es la pedagogía, pues todo especular se realiza por el obrar... La flor y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre" [3].

Esta misma relación recíproca entre la filosofía y la pedagogía la ha expresado otro filósofo moderno, Theodor Litt,

[1] Jonas Cohn: *Pedagogía fundamental.*
[2] Fichte: *Discursos a la nación alemana.*
[3] Dilthey: *Fundamentos de un sistema de pedagogía.*

quien afirma: "En toda visión del mundo [filosofía] realmente comprensiva está incluída una suma de exigencias pedagógicas, sea de un modo expreso o sólo pensado... y en toda formación pedagógica ideal está incluída una visión del mundo, bien sea conocida como tal o sólo tenida en la conciencia" [1].

Esto no quiere decir, naturalmente, que la pedagogía haya perdido su autonomía; por el contrario, queda afianzada al encontrar una fundamentación teórica de carácter filosófico. Así ocurre también con las demás ciencias (física, mecánica, biología, etc.), cuyos últimos principios: materia, movimiento, vida, etc., están basados también en la filosofía, y sin embargo son asimismo autónomas.

Los pedagogos anglosajones emplean la expresión "filosofía de la educación" como equivalente de "pedagogía", por desconocer esta palabra. En realidad, se trata aquí de la pedagogía en cuanto ciencia, para distinguirla de la educación en cuanto actividad, aunque también la suelen confundir con la pedagogía en cuanto teoría.

Así John Dewey al defender la necesidad de una filosofía de la educación, dice: "Se ha supuesto a veces que es asunto de la filosofía de la educación decir lo que la educación *debería ser*. Pero el único camino para decir lo que debe ser educación... es el descubrimiento de lo que efectivamente ocurre cuando realmente tiene lugar la educación. Y antes de que podamos formular una filosofía de la educación tenemos que conocer cómo está constituída en concreto la naturaleza humana... La necesidad de una filosofía de la educación es así fundamentalmente la necesidad de descubrir lo que la educación realmente *es*" [2].

6. Definición de la pedagogía y ciencias relacionadas con ella

Si después de todo lo expuesto nos preguntamos qué es la pedagogía, la respuesta sería: aunque la pedagogía puede ser un arte, una técnica, una teoría y una filosofía, esencialmente *la pedagogía es la ciencia de la educación.*

[1] Th. Litt: *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal.*

[2] Dewey: *La ciencia de la educación.*

La pedagogía estudia la educación tal como se presenta en la vida individual y social, como una parte de la realidad humana, y contesta a la pregunta: ¿qué es la educación? En este sentido es una *ciencia descriptiva.*

Pero al mismo tiempo, la pedagogía estudia la educación como formación o estructuración del hombre según normas o fines determinados, y responde a la pregunta: ¿cómo debe ser la educación? En este sentido es una *ciencia normativa.*

Por otro lado, la pedagogía estudia la aplicación de las normas y leyes de la educación, como una parte de la práctica, y responde a la pregunta: ¿cómo debe realizarse la educación? En este sentido, es una *ciencia tecnológica.*

Finalmente, la pedagogía estudia la educación como un producto histórico humano, perteneciente al mundo de la cultura, y contesta a la pregunta: ¿Cómo se ha formado la educación? En este sentido es *una ciencia histórica.*

La pedagogía es, pues, una ciencia descriptiva, una ciencia normativa, una ciencia tecnológica y una ciencia histórica.

Dentro de la clasificación de las ciencias en ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, la pedagogía pertenece evidentemente a las *ciencias del espíritu o de la cultura.*

En vista de estas explicaciones, podríamos definir más ampliamente a la pedagogía diciendo: es una ciencia del espíritu o de la cultura que estudia el ser de la educación, sus leyes y normas, así como la aplicación de éstas a la vida individual y social, y la evolución que ha sufrido aquélla.

La educación, objeto de la pedagogía, se dirige a la vida humana en su totalidad. En este sentido, todas las ciencias y disciplinas que afectan directamente al hombre se relacionan con la pedagogía. Pero entre éstas hay algunas que guardan con ella más relación que otras.

Durante mucho tiempo se ha discutido sobre cuáles son las ciencias fundamentales y auxiliares de la educación. Herbart decía que eran la psicología y la ética; Natorp, que la filosofía; Weber, que la estética; Bergenmann, que la biología, etc. Hoy consideramos esta discusión ociosa, y miramos más a la realidad educativa para determinar cuáles son aquéllas. La constitución física, psíquica y espiritual del hombre, al que la educación se refiere, puede darnos la clave para precisar qué ciencias están en mayor relación con la pedagogía.

En este sentido, figuran en primer lugar las ciencias que

estudian la naturaleza orgánica, como son la antropología, la biología, la fisiología, la medicina y la higiene. Aparecen después las ciencias que tratan de su constitución anímica, como la psicología, la psiquiatría, la psicotecnia, la caracterología y el psicoanálisis. Finalmente, están las que se ocupan de su naturaleza espiritual, como la filosofía con sus disciplinas básicas, la lógica, la ética y la estética. Y como el hombre, a la vez que un individuo, es un ser social, la pedagogía tiene vinculación estrecha con las ciencias de la sociedad: la sociología, la historia, la economía y el derecho.

Todas estas ciencias se relacionan íntimamente con la pedagogía, aunque algunas son para ellas más fundamentales que otras, como la filosofía, la psicología y la sociología. El cuadro adjunto pone de relieve las relaciones de la pedagogía con las ciencias.

- Pedagogía
  - Ciencias de la naturaleza
    - Vida orgánica
      - Antropología
      - Biología
      - Medicina
      - Higiene
  - Ciencias del espíritu
    - Vida psíquica
      - Psicoanálisis
      - Psiquiatría
      - Psicotécnia
      - Caracterología
      - Psicología
    - Vida social
      - Sociología
      - Historia
      - Economía
      - Derecho
    - Vida espiritual
      - Filosofía
      - Lógica
      - Ética
      - Estética
      - Metafísica

7. Los métodos de la pedagogía

Como toda ciencia, la pedagogía dispone de una serie de métodos para el estudio de su objeto: la educación. Los métodos de la pedagogía son los métodos generales de las ciencias y los particulares de las ciencias del espíritu. Estos métodos los aplica la pedagogía según sus necesidades peculiares y los modifica conforme a ellas. Pero aquí hay que distinguir los métodos propios de la pedagogía, de los métodos de la educación; aquéllos son los métodos de la ciencia, de la lógica; éstos los de la acción, de la práctica educativa; aquéllos se refieren a las ideas de la educación; éstos a la aplicación de esas ideas. Ahora nos referimos a los primeros.

Observación y experimentación. Los métodos más generales empleados en la pedagogía son la observación y la experimentación. La observación consiste en la consideración o percepción de los hechos tal como se presentan espontáneamente en la realidad educativa. La observación se limita a la descripción y registro de los fenómenos sin modificarlos. Por ejemplo, se puede estudiar la conducta de los alumnos en la clase durante la lectura silenciosa; el tiempo que tardan en resolver un problema; los puntos en que se fijan cuando describen un objeto, etcétera.

Cuando la observación se dirige sobre uno mismo, cuando el observador acude por ejemplo a sus recuerdos o experiencias como alumno, se llama *introspección;* cuando la observación se dirige a los demás, cuando, por ejemplo, se estudia el efecto en los alumnos de un método de enseñanza determinado, se llama *heterospección.* Asimismo, la observación se divide en *individual* o *colectiva,* según que se trate de observaciones sobre un solo alumno o sobre un grupo de ellos.

La experimentación consiste en una observación provocada intencionalmente. No espera a que se produzca el fenómeno, sino que lo produce o suscita. Como dice Claparède: "Este método es susceptible de hacernos comprobar los fenómenos a los cuales el curso natural de las cosas no proporcionarían ocasión de manifestarse y que son sin embargo importantes para la solución del problema planteado" [1]. Por ejemplo, el experimento se realiza cuando se quiere estudiar el efecto que pro-

[1] Claparède: *Psicología del niño y pedagogía experimental.*

duce sobre los alumnos el recargo o la fatiga mental y para ello se les hace realizar diversos tipos de trabajo o el mismo trabajo en diversos momentos del horario escolar, o cuando se les hace responder a diversas pruebas o preguntas sobre diversos temas fijados de antemano. Según Meumann, el experimento directamente pedagógico (a diferencia del psicológico y el educativo) consiste "en comprobar de un modo comparativo y reducible a cifras la aptitud de los medios y métodos de enseñanza y educación y la demostración de las causas de esta aptitud" [1].

Las ventajas del experimento sobre la observación es que en aquél se pueden repetir los fenómenos en las mismas condiciones, que éstos se pueden modificar a voluntad y que sus resultados pueden comprobarse objetivamente.

El experimento, como la observación, no pueden realizarse a ciegas, arbitrariamente, sino que son guiados por un propósito o una *hipótesis,* que se quiere comprobar. Es necesario, pues, preparar de antemano las condiciones en que se van a realizar ambos y después llevarlos a cabo con la mayor pulcritud posible.

Análisis y síntesis. Como es sabido, el análisis consiste en la disociación o descomposición de un todo en sus partes. Según Wundt [2] hay diferentes clases de análisis: a), el análisis elemental, que consiste en descomponer un fenómeno en los fenómenos dispersos que lo integran; b), el análisis causal, que consiste en la descomposición de un fenómeno en sus partes constituyentes, atendiendo a las relaciones de causa y efecto, y c), el análisis lógico, cuando examina los hechos complejos respecto a su fundamento y consecuencia.

El método analítico se aplica en pedagogía cuando, por ejemplo, se estudian los componentes de un procedimiento de enseñanza o las aptitudes de los alumnos que intervienen en la realización de una tarea o cuando se investigan los efectos de las excursiones escolares en la enseñanza, etcétera.

El método sintético consiste en la inversión del análisis, es decir, en recomponer un objeto en sus partes antes separadas. Por ejemplo, cuando en la enseñanza del lenguaje se va de las letras o las sílabas a las palabras, o cuando se quiere obtener el perfil psicológico de un alumno. Se llama reproductivo, cuando se limita a la simple inversión de un análisis precedente, y

[1] Meumann: *Pedagogía experimental.*
[2] Wundt: *Lógica.*

constructivo cuando además de realizarse la inversión se obtienen nuevos resultados.

Inducción y deducción. La inducción consiste en ir de lo particular a lo general, de los hechos a la ley. De ordinario, el método inductivo es el más empleado por la ciencia, pero requiere un gran cuidado en su aplicación. Para que sea eficiente tiene que reunirse el mayor número posible de casos y establecer entre ellos las relaciones de semejanza, de modo que la ley o explicación que se busque pueda tener aplicación general. En pedagogía se emplea por ejemplo cuando se quiere determinar, por medio de los trabajos de los alumnos, cuál es el mejor método para la enseñanza del idioma o cuando se quiere saber, por medio de ejercicios apropiados, los efectos del trabajo manual sobre el intelectual. La deducción es la inversión de la inducción, y consiste en ir de lo general a lo particular, de la causa al efecto. En realidad, la deducción no aporta ningún conocimiento nuevo, es una modificación de la inducción y apenas se emplea en la ciencia. Más aplicación tiene en la educación propiamente dicha, como veremos más tarde.

El método comparativo. Consiste en parear o relacionar hechos o fenómenos para encontrar sus parecidos o diferencias y obtener las conclusiones pertinentes. La comparación puede realizarse, por ejemplo, para saber las diferencias existentes entre el aprender del niño y el del hombre, entre la sensibilidad del niño y la niña, o para averiguar el comportamiento del alumno en diferentes circunstancias, en la calle, en la casa, en la escuela. "La comparación, el método comparativo —dice Claparède —podrá llevarse a cabo sobre individuos de diferente edad o sexo, nacionalidad o cultura (individuos instruídos o no instruídos, civilizados o salvajes) o de tipo diverso psíquico, o sobre seres de distinta especie (niño o animal) o que pertenezcan a familias diferentes (investigaciones sobre la herencia), o sobre individuos que difieran respecto a la salud mental (anormales y enfermos, idiotas y dementes)" [1]. La comparación puede realizarse también con dos grupos de alumnos de la misma capacidad, para saber, por ejemplo, el valor pedagógico de dos métodos de enseñanza diferentes, o con dos grupos de alumnos de capacidad diferente para determinar el valor de un método sobre ellos. También puede emplearse el sistema del grupo testigo, es decir, comparando dos grupos,

[1] Claparède: *Psicología del niño y pedagogía experimental.*

uno de los cuales sigue la marcha normal de la enseñanza y en el otro se varía ésta en algún aspecto.

La comparación puede emplearse también para el estudio de los diversos sistemas nacionales de educación, para ver sus puntos comunes y sus diferencias. Por ejemplo, para saber cómo está organizada la enseñanza religiosa en diferentes países, la centralización o autonomía de su organización educativa, etc. Esto ha dado lugar a una rama importante de la pedagogía que se llama la *educación comparada*.

El método genético. Consiste en estudiar los fenómenos o actos educativos en su desarrollo a través de las diversas edades. Puede estudiarse con él, por ejemplo, el proceso de las actividades mentales del alumno, desde la infancia a la adolescencia, para adaptar a ellas los diversos métodos de enseñanza, o también la actitud del niño en sus diversas edades respecto al juego y al trabajo. Una variante de él es el método histórico, que estudia, por ejemplo, la evolución de los diversos métodos de enseñanza a través del tiempo, o el desarrollo de la obligación escolar en diferentes etapas históricas. El método genético exige en los casos individuales una gran cantidad de tiempo, y por ello es de difícil aplicación; por esto, en toda organización escolar debiera llevarse la ficha individual de los alumnos a través de toda su carrera de estudios, desde la escuela a la universidad, en la que se anotara el desarrollo de sus aptitudes y los resultados de la enseñanza obtenidos.

El método estadístico. Consiste en recoger un gran número de datos sobre un tema o problema determinado y en ordenarlos numéricamente. Se emplea, por ejemplo, en la confección de censos escolares para saber el número de alumnos que asisten o no a las escuelas, el número de analfabetos, etc. También se utiliza el método estadístico, por ejemplo, para determinar las palabras más empleadas por los niños y confeccionar con ellas los libros de lectura o para saber el número de faltas que se cometen en la escritura de un texto por los alumnos de una clase.

Según R. Buyse, el método estadístico comprende de ordinario, las siguientes etapas: 1), recolección de datos referentes al problema estudiado; 2), organización de los datos para facilitar su interpretación (tabulación, distribución, etc.); 3), elaboración matemática de los datos para aislar y evaluar los factores importantes, medidas de correlación, etc., y 4), examen crítico e interpretación de los resultados[1].

El método de los tests. Consiste especialmente en provocar una reacción o respuesta a un estímulo fijado de antemano. En realidad se trata de un examen por medio de preguntas, actos o sugestiones, que se hallan previstos y graduados de un modo científico. Por ejemplo, en la escala métrica de Binet y Simón, que es la clásica, existen los siguientes tests para niños de 10 años: enumerar los meses del año, reconocer las diferentes monedas del país, componer dos frases en las cuales se encuentren tres palabras dadas, responder a ocho preguntas de inteligencia, etcétera.

Lo más importante en los tests es fijar las normas para su aplicación y las escalas para la medida de los resultados. La ventaja mayor de los tests es que constituyen medidas objetivas independientemente del criterio personal, subjetivo, del examinador y que pueden ser entendidos y utilizados universalmente.

En la actualidad hay centenares de tests de todas clases, que miden desde los caracteres físicos y sensibles hasta los intelectuales y morales. Pero en general, se pueden reducir, para nuestro objeto, a dos grupos: los tests psicológicos y los tests pedagógicos. Aquéllos son de varias clases, de edad mental, de desarrollo, de aptitudes profesionales, etc. Éstos se refieren a la capacidad o aptitud para aprender una determinada materia y a los conocimientos o destrezas adquiridos en la enseñanza. A su vez, los tests pueden ser individuales o colectivos, verbales o de actuación. Como ejemplo de tests de instrucción puede servir el de la lectura silenciosa de Anderson, el cual consiste en 25 párrafos de dificultad análoga a cada uno de los cuales acompaña un dibujo que el niño debe modificar siguiendo las instrucciones contenidas en el texto; con él se trata de medir la rapidez con que puede ser leído un párrafo, con el fin de comprender su significado. Otro test mide la rapidez de la escritura, contando el número total de letras que el niño de cada edad puede escribir en un tiempo dado, utilizando una frase determinada; otro mide la calidad de la escritura mediante una escala de formas de letras, etc. En general, con estos tests se trata de medir el grado de conocimiento alcanzado por los alumnos en las diversas materias de enseñanza utilizando temas y escalas prefijados, en vez de dejar el examen al arbitrio

[1] Bruyse: *La experimentación en pedagogía.*

de los examinadores. Dado que el empleo de los tests corresponde más bien a la psicología infantil y pedagógica, no insistimos sobre este punto. Sólo hemos de advertir el peligro que se corre con el empleo abusivo de los tests para la determinación de la vida intelectual o mental de los alumnos, que es sobrado compleja para poder ser aprehendida por este medio en cierta forma mecánico.

El método de la comprensión. Los métodos de estudio indicados hasta ahora se refieren a aplicaciones de la lógica y la psicología tradicionales. Pero la filosofía moderna ha adoptado desde Dilthey, como método esencial de las ciencias del espíritu, el método de la comprensión. Según Francisco Romero: "Las ciencias del espíritu toman los objetos sensibles como algo externo en que se expresa su interioridad. El *comprender* es el procedimiento mediante el cual llegamos a esa interioridad interpretando sus manifestaciones externas. La ciencia natural pasa de los efectos a las causas, de los todos a las partes; las ciencias del espíritu van del signo a lo significado, de la expresión a la vivencia" [1]. Las manifestaciones anímicas no se explican casualmente como las de la naturaleza sino que se interpretan, se comprenden. Aunque este método no se ha aplicado aún a la pedagogía, abre amplias posibilidades para conocer e interpretar la conducta de los alumnos. Spranger es quien ha realizado mayores progresos en el estudio del adolescente según este método en su conocida obra *Psicología de la edad juvenil,* caracterizando los diversos momentos y aspectos de ésta y de la infancia. Allí se define el comprender como "el aprehender el sentido de complejos espirituales en forma de un conocimiento objetivamente válido. Sólo comprendemos las cosas que tienen sentido... La comprensión parece penetrar en el interior del complejo. Aprehende siempre un sentido, penetrando y llenando con su vida, por decirlo así, algo espiritual y edificando sobre este acto total el conocimiento del sentido del acto" [2]. Como ejemplo de este método se puede citar el juego del niño que para la psicología tradicional es sólo una manifestación psicofísica, de placer, mientras que se le puede interpretar, según hace Karl Groos, como una práctica para las futuras actividades de la vida.

[1] Romero y Puciarelli: *Lógica.*

8. Estructura de la pedagogía

La pedagogía como ciencia de la educación, no está integrada por una serie heterogénea de hechos y leyes, sino que, como toda ciencia, constituye un conjunto organizado y sistemático de conocimientos, posee una estructura propia.

En esta estructura pueden distinguirse, como se ha dicho, tres partes esenciales, prescindiendo de la parte histórica. Una es la *pedagogía descriptiva,* que estudia los hechos, factores e influencias de la realidad educativa, tanto en el aspecto biológico, como en el psicológico y social. Otra es la *pedagogía normativa,* que investiga los fines e ideales de la educación, tanto en su evolución como en su estado actual, así como su estructura íntima. Y otra, en fin, es la *pedagogía tecnológica,* que estudia los métodos, organización e instituciones de la educación.

A su vez, cada una de estas partes comprende otras secciones o aspectos de la educación. Así dentro de la pedagogía descriptiva tenemos tres grandes grupos constituidos por los diversos factores que influyen en la vida y la educación: uno es el de los *factores biológicos,* que estudia las condiciones de la herencia, el desarrollo físico y su relación con el mundo circundante; otro es el de los *factores psicológicos,* que comprende el desarrollo psíquico en su aspecto evolutivo y caracterológico, así como las funciones anímicas, y otro el de los *factores sociológicos,* que se refiere a los diversos tipos sociales: familia, pueblo, nación.

Asimismo, dentro de la pedagogía normativa, se halla la parte que se refiere a los *ideales de educación* que han proyectado los pueblos, a los *fines de la educación* que han pensado los filósofos y pedagogos y a la *estructura de la educación,* es decir, a la regulación de cada una de las actividades educativas.

Finalmente, en la pedagogía tecnológica se distinguen cuatro partes: una, que trata de la *acción educativa,* es decir, la aplicación directa de la educación; otra de los *métodos de la educación* o sea los recursos de que se sirve el educador; otra de la *organización de la educación,* tanto en el aspecto externo, como el interno y el material, y otra de las *instituciones de la educación,* es decir, de los centros donde se efectúa la acción educativa.

El cuadro adjunto dará una idea más clara de esta estructuración de la pedagogía, que es la que seguimos en la presente obra.

ESTRUCTURA DE LA PEDAGOGÍA

- **Pedagogía**
  - Pedagogía descriptiva
    - Factores biológicos
      - Herencia
      - Desarrollo físico
      - Mundo físico
    - Factores psicológicos
      - Desarrollo psíquico
      - Infancia
      - Adolescencia
      - Juventud
      - Tipos psicológicos
    - Factores sociológicos
      - Comunidad doméstica
      - Comunidad escolar
      - Comunidad local
      - Comunidad nacional
  - Pedagogía normativa
    - Ideales de la educación
      - Ideal greco-romano
      - Ideal cristiano
      - Ideal humanista
      - Ideal racionalista
      - Ideal cívico
    - Fines de la educación
      - Fin político
      - Fin social
      - Fin cultural
      - Fin individual
      - Fin vital
    - Estructura de la educación
      - Educación física
      - Educación estética
      - Educación intelectual
      - Educación moral
      - Educación social
      - Educación religiosa
  - Pedagogía tecnológica
    - Acción educativa
      - Educabilidad
      - Acto educativo
      - Comunidad educativa
      - Coeducación
      - El educador
    - Métodos de la educación
      - Métodos didácticos
      - Métodos activos
      - Métodos especiales
    - Organización de la educación
      - Régimen externo
      - Régimen interno
      - Condiciones materiales
    - Instituciones de educación
      - Instnes. preescolares
      - Instnes. escolares
      - Instnes. circumescolares
      - Instnes. postescolares

CAPÍTULO II

CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN

1. La educación como realidad

La pedagogía tiene por objeto, como hemos dicho, el estudio de la educación. Ante todo es necesario, pues, determinar lo que la educación sea. Y para ello, en vez de utilizar definiciones más o menos librescas, vamos a acudir a nuestra propia experiencia, a lo que observamos en nosotros mismos y en lo que nos rodea. Haciéndolo así, vemos que la educación es un hecho real, efectivo; una realidad de la vida individual y social humana, que adopta múltiples formas.

En primer lugar, podemos percibir esa realidad en nosotros mismos, en cuanto nos modificamos o transformamos intencionadamente. Todos, en efecto, nos proponemos realizar determinados actos, adquirir tales o cuales conocimientos, corregir estos o aquellos defectos; en suma, todos nos reformamos o modificamos de algún modo. Cuando tales acciones llegan a lo más íntimo de nuestra personalidad y producen un efecto permanente en nosotros, constituyen una forma de educación.

Por otra parte, todos hemos aprendido algo en la escuela, como niños, o en la vida, como hombres y mujeres; todos hemos sido influidos en alguna forma por otras personas y a nuestra vez hemos influido también en ellas, en nuestros amigos y familiares. La vida nos enseña constantemente nuevas cosas y modos de obrar; la experiencia enriquece continuamente nuestra existencia. Todo ello revela que hay una serie de acciones o efectos típicos que nos llevan a preocuparnos de nosotros mismos y de los demás mediante el cuidado, el consejo y el esfuerzo propios, y esto constituye también una forma de educación.

Finalmente, todos observamos de un modo instintivo en torno nuestro la existencia de personas "educadas" o "ineducadas". A éstas las calificamos así, no por su mayor o menor saber, ni por lo que se llama "buena" o "mala" educación en el sentido de los modales o maneras sociales, sino por algo más íntimo y radical, que afecta a la totalidad de la persona, y que surge espontáneamente de su interior, revelándose en todos sus actos y dándoles elevación y firmeza.

Pues bien, todos estos actos y efectos son manifestaciones de la realidad de la educación en su aspecto individual y personal. Pero ésta no es toda la educación.

Cuando dirigimos la mirada a la vida de nuestro país, vemos que existen en él, como en todos los demás países, multitud de instituciones (escuelas, colegios, universidades) dedicadas a la educación de las nuevas generaciones (niños, adolescentes, jóvenes), y puestas al cuidado de personas especializadas en esta actividad (maestros y profesores). El sostenimiento de todo ello representa un esfuerzo extraordinario para la sociedad y los Estados modernos, que dedican a la educación sumas enormes en sus presupuestos, a veces superiores a las asignadas para otros servicios, como la sanidad nacional, las obras públicas, etc.

Al mismo tiempo, sabemos que nuestro pueblo y todos los pueblos civilizados han hecho obligatoria la educación, lo mismo que el servicio militar o el pago de impuestos, dictando leyes de asistencia a las escuelas, generalmente desde los 6 ó 7 años hasta los 12 ó 14 y más, para todos los niños y niñas que no reciben educación en sus domicilios.

Por último, las mismas familias de los niños y jóvenes realizan un gran esfuerzo económico enviando sus hijos, no sólo a las escuelas primarias, sino también a las secundarias, especiales y superiores, por los gastos que esta educación supone y por la privación que representa dejar de percibir los jornales y salarios de aquéllos. La educación constituye, pues, también una realidad familiar, nacional y social, innegable e inconfundible.

Y esta realidad de la educación no es sólo de ahora, sino que ha existido en todos los tiempos. La historia nos enseña, en efecto, que desde las épocas más remotas todos los pueblos conocidos (China, Egipto, India, Grecia, Roma, etc.) han tenido una forma u otra de educación con instituciones y maestros adecuados. Pero no sólo estos pueblos históricos, sino también los primitivos, han practicado la educación de un modo menos

formal por la participación de los jóvenes en las tareas familiares y por la acción de los sacerdotes, magos o adivinos. La historia de la humanidad es, en cierto modo, la historia de los esfuerzos educativos para crear tipos de hombres y de vida adecuados a las necesidades y aspiraciones de cada pueblo.

En suma, la educación constituye una realidad esencial de la vida individual y social humana, que ha existido en todas las épocas y en todos los pueblos.

Así la han definido también los pedagogos más importantes. Spranger dice: "La educación es una actividad humana que se ha realizado por sí misma desde los tiempos más primitivos aun sin una teoría manifiesta" [1]. Dewey afirma: "Lo que la nutrición y la reproducción son para la vida fisiológica, es la educación para la vida social" [2]. Petersen sostiene: "La educación es y ocurre tan originariamente como la vida y sus funciones son y se realizan. El educar pertenece, pues, al ser del hombre originaria e inseparablemente. La educación es algo dado, es una función de lo que es, de la realidad" [3]. Finalmente, Locke advirtió ya en su tiempo: "Pienso que puede afirmarse que de todos los hombres con que tropezamos, las nueve décimas partes son lo que son, buenos o malos, útiles o inútiles, por la educación que han recibido. Ésta es la causa de la gran diferencia entre los hombres" [4].

2. La educación como necesidad

La realidad permanente y universal de la educación nos hace presumir que ésta es una función necesaria para la vida humana, algo que no se puede hacer o dejar de hacer arbitrariamente, sino que debe cumplirse con toda forzosidad. Se sabe que para vivir necesitamos alimentarnos, respirar, movernos, pero se reconoce menos que también necesitamos de la educación para vivir.

Imaginémonos lo que significaría la vida de un niño que al nacer no tuviera quien le cuidara y protegiera; moriría in-

[1] Spranger: *Umriss der philosophischen Pädagogik.*
[2] Dewey: *Democracia y educación.*
[3] Petersen: *Principios de pedagogía.*
[4] Locke: *Algunos pensamientos sobre educación.*

mediatamente. Pero aun siendo atendido de un modo físico, el niño necesita que alguien le enseñe a hablar, a expresarse y a relacionarse con sus semejantes. El lenguaje, característico del hombre, requiere un aprendizaje especial, que sólo puede adquirirse por la educación. Los mismos pueblos primitivos necesitan enseñar estas cosas a sus hijos para que puedan vivir y desarrollarse. Sin cuidado y educación los niños pequeños desaparecerían rápidamente o permanecerían en un estado animal, estacionario.

Pero no sólo los individuos necesitan la educación para su subsistencia, sino que ésta es también necesaria para la vida de los pueblos. Figurémonos lo que ocurriría si por una catástrofe cualquiera desaparecieran súbitamente de la tierra todos los centros de educación y cultura: las escuelas, las universidades, las bibliotecas, los museos, los institutos científicos. Las gentes olvidarían pronto todo lo que saben: la construcción de casas y caminos, la elaboración de alimentos y vestidos, la fabricación de instrumentos y medicinas, las leyes del derecho, las artes que embellecen la vida. Volveríamos todos a la situación de los pueblos primitivos actuales o del pasado, si es que no desaparecíamos totalmente por el hambre, el frío, las luchas y las enfermedades.

Sin llegar a estos extremos catastróficos, la sociedad necesita para su subsistencia normal incorporarse las nuevas generaciones que se suceden en su vida. Estas generaciones, que vienen desprovistas de toda cultura al mundo, tienen que aprender los usos y costumbres de las anteriores. su lenguaje, su técnica, su saber. Si no ocurriera esto, no habría continuidad histórica; cada generación tendría que descubrir de nuevo el mundo. y éste quedaría permanentemente estacionario y retrasado. Lo mismo que la especie humana necesita reproducirse biológicamente con el nacimiento de nuevas generaciones para poder vivir, así también la sociedad humana tiene necesidad de propagarse espiritualmente mediante la educación de las nuevas generaciones para poder desarrollarse.

Todo esto demuestra que la educación es también una necesidad, tanto para la vida del individuo como para la sociedad. Así también lo han reconocido en sus definiciones de la educación pensadores eminentes. Kant dice: "Únicamente por la educación el hombre llega a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace"[1]. Dewey: "En términos generales, la educación significa la suma total de procesos por los cuales una comunidad o grupo social transmite sus poderes y fines adquiridos con el fin de asegurar su propia y continuada existencia y crecimiento"[2]. Para Dilthey, "la educación es una función de la sociedad. La educación en tanto que adapta los jóvenes a las necesidades de la sociedad, es también una necesidad de la sociedad. Esta función tiene que ser ejercida desde dentro de ella para que la sociedad alcance su fin. Así realizar esta adaptación en la educación constituye una necesidad siempre operante de la sociedad"[3]. Asimismo, para Krieck, "la educación es una función vital, necesaria, que se ejerce en todas partes y en todos los tiempos en que los hombres conviven de un modo duradero. Con ello se ha demostrado también que no hay crecimiento psíquico sin educación. El hombre llega a ser miembro de la comunidad con su lenguaje, su género de conciencia y su conducta típica sólo por medio de la educación"[4]. Finalmente, Hegel dice: "El hombre es lo que debe ser mediante la educación, mediante la disciplina. Inmediatamente, el hombre es sólo la posibilidad de serlo, esto es, de ser racional, libre; es sólo la determinación, el deber. El animal acaba pronto su educación; pero esto no debe considerarse como un beneficio de la naturaleza para con el animal. Su crecimiento es sólo un robustecimiento cuantitativo. El hombre, por el contrario, tiene que hacerse a sí mismo lo que debe ser; tiene que adquirirlo todo por sí solo, justamente porque es espíritu; tiene que sacudir lo natural. El espíritu es, por tanto, su propio resultado"[5].

3. La educación como aspiración

La educación es, en efecto, una realidad y una necesidad para la vida individual y social, pero es también algo más. En el fondo de todo ser humano —niño, hombre, mujer— existe una tendencia al desarrollo y perfeccionamiento. Así vemos cómo casi todo el mundo aspira a cultivar y mejorar sus gustos,

1 Kant: *Sobre pedagogía.*
2 Dewey: *Encyclopedia of Education*, de Paul Monroe.
3 Dilthey: *Fundamentos de un sistema de pedagogía.*
4 Krieck: *Bosquejo de la ciencia de la educación.*
5 Hegel: *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal.*

sus sentimientos, a ampliar sus conocimientos. Vemos también cómo todos queremos hacer cada vez mejor nuestro trabajo, cómo tratamos de elevarnos de la situación en que hemos nacido o vivido. Para ello realizamos toda clase de esfuerzos, aprendiendo un oficio, siguiendo una carrera, asistiendo a cursos y conferencias, adquiriendo libros y revistas, en suma, perfeccionando nuestra vida espiritual. Esta tendencia a la elevación y al perfeccionamiento es uno de los móviles más importantes que hacen posible la mejora del individuo y el progreso de la humanidad, y constituye también una forma de educación.

Se puede observar asimismo que tan pronto como se ponen en contacto personas de diferente nivel espiritual, tales como los niños y los adultos, los ignorantes y los cultos, aquellos que están situados en el plano más bajo tienden a alcanzar a los de cultura más elevado. Esto ocurre también con las personas alejadas en el tiempo y en el espacio, cuando tienen caracteres sobresalientes, como los santos, los sabios y los héroes, a los que consideramos como ejemplares o modelos, y a los que aspiramos a imitar, aunque muchas veces no podamos conseguirlo.

Por último, hay ocasiones en que nos movemos por altos móviles propios de justicia, de caridad, de patriotismo, de humanidad, llegando a veces al máximo sacrificio, cuando la ocasión lo requiere, como el que muere por la patria, el que se sacrifica por la ciencia o el que entrega su vida al bien ajeno.

En todos estos casos y otros muchos más se percibe en el ser humano un impulso o tendencia a la mejora y elevación espiritual, y en todos o en casi todos ellos se trata en el fondo de una autoeducación o educación realizada por uno mismo. Esta aspiración a la educación propia no es diferente de la educación dada por los demás, sino que constituye más bien su complemento, o mejor su condición necesaria, pues en último término toda educación no es más que una autoeducación. Los demás nos ayudan a educarnos, pero nuestra educación tenemos que realizarla nosotros mismos. Sin esta tendencia a la propia elevación y mejora no habría, pues, educación ni perfeccionamiento humanos.

En este sentido de la educación como auxilio al propio perfeccionamiento, Spranger la define como "aquella actividad cultural consciente, el auxiliar al desarrollo realizado con el fin de que el hombre aprenda, valore y estructure por su espíritu y energía propios el sentido y el contenido del mundo moral a

él asequible" [1]. Por su parte, la Dra. Montessori advierte: "Tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida pueda desenvolverse plenamente, es el fundamento de la educación... El niño debe ser ayudado a actuar y a expresarse, pero no debe el adulto "actuar en su lugar", sin una necesidad absoluta... El adulto debe ayudar al niño a hacer por sí cuanto es posible hacer" [2]. René Hubert dice: "En esta progresión hacia la madurez, es siempre el ser mismo quien proporciona el principal esfuerzo. La educación no es más que un ayudante necesario. El fondo de la vida mental, la fuente de su desarrollo es siempre la aspiración a darse una forma, la oscura necesidad de unidad, la exigencia de ser en sí, como el fondo de la vida física es la exigencia de darse un cuerpo y de mantenerlo en equilibrio en el sistema de las acciones y reacciones mecánicas del universo" [3]. Finalmente, para Pestalozzi, la educación no es en el fondo más que "la ayuda para la propia ayuda". Y dice: "El niño debe actuar y hallar por sí solo tanto como sea posible; es decir, el educador debe saber que la naturaleza instruye mejor que el hombre... Toda la instrucción del hombre no es, pues, otra cosa que el arte de auxiliar a este anhelo de la naturaleza por su propio desarrollo..." [4].

4. La educación como desarrollo

Cuando observamos a los seres vivos, plantas, animales u hombres, vemos cómo todos ellos nacen de un germen, cómo se desarrollan adquiriendo cada vez mayor tamaño y volumen y cómo, al fin, decaen y mueren. Refiriéndonos concretamente al hombre, percibimos como éste pasa por fases y etapas sucesivas durante toda su vida: infancia, adolescencia, juventud, adultez y senectud. Cada una de estas etapas es continuación de la anterior y se sucede en la siguiente. Estas etapas constituyen una curva de desarrollo en la cual se asciende hasta llegar a una altura máxima, a partir de la cual se empieza a descender.

El desarrollo del hombre, sin embargo, no se realiza de un

[1] Spranger: *Umriss der philosophischen Pädagogik.*
[2] María Montessori: *Ideas generales sobre mi método.*
[3] René Hubert: *Tratado de pedagogía general.*
[4] Pestalozzi: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.*

modo uniforme, sino que ocurre de una forma más rápida o más lenta en unas edades o etapas que otras. Así, los niños crecen más rápidamente que los jóvenes, y éstos que los adultos. Tampoco el desarrollo es igual en todos los hombres; unos se hacen más fuertes que otros; unos son más inteligentes y otros más torpes.

Estas diferencias en el desarrollo dependen de muchas circunstancias, pero las podemos reducir a dos: los gérmenes o disposiciones naturales y el medio o mundo circundante. Ambos determinan el desarrollo de los seres vivos en general. Pero en el hombre hay un tercer factor que condiciona también su desarrollo, y es el factor espiritual, la tendencia o aspiración al perfeccionamiento, a la superación, que hemos indicado antes.

Sin esa tendencia, el desarrollo humano no podría realizarse. La plantas, los animales pueden llegar a desarrollarse sin el auxilio ajeno; pueden quedar como seres silvestres o selváticos y pueden seguir viviendo por sí propios. Pero el hombre necesita, como hemos dicho, del auxilio ajeno para desarrollarse. Este auxilio es el que presta el cuidado y la educación de los hombres; sin ellos no habría desarrollo humano posible. Pero a este desarrollo tiene que contribuir el mismo hombre; no puede permanecer pasivo recibiendo la ayuda ajena; sin una participación activa suya, tampoco habría desarrollo posible.

Ahora bien, el desarrollo del hombre no se verifica aisladamente, sino en función o relación con el medio o mundo en que vive. Así el desarrollo humano puede ser favorecido o dificultado por ese mundo circundante, y la educación ha de atender a él tanto como a la parte individual de la vida del hombre.

Esta idea de la educación como desarrollo ha sido expresada por diversos pedagogos, a partir de Rousseau. Según él: "Se dirige a las plantas por el cultivo y a los hombres por la educación. Todo lo que no tenemos al nacer y necesitamos al ser mayores nos es dado por la educación... Esta educación nos viene de la naturaleza o de los hombres o de las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que aprendemos a hacer de este desarrollo es la educación de los hombres, y la adquisición de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan es la educación de las cosas" [1].

[1] Rousseau: *Emilio o de la educación.*

Para Kant, la educación consiste "en desenvolver de un modo proporcional y conforme a un fin todas las disposiciones naturales del hombre y conducir así toda la especie humana a su destino" [1]. Para Froebel "el fin de la educación es el desenvolvimiento de una vida fiel a su vocación, pura y por tanto sana... Suscitar las energías del hombre como ser progresivamente consciente, pensante e inteligente, ayudarle a manifestar con toda pureza y perfección, con espontaneidad y conciencia, su ley interior, lo divino que hay en él, en esto consiste la educación del hombre" [2].

En los tiempos modernos, Dilthey ha definido la educación diciendo: "La misión de la educación es el desarrollo del individuo por un sistema intencional de medios hasta el estado en que aquél pueda alcanzar después autónomamente su destino" [3]. Para William James "la educación es la organización de los recursos biológicos individuales, de cuantas capacidades de conducta le hacen adaptable a su medio físico o social" [4]. Finalmente, para John Dewey, "la función de la educación es ayudar al crecimiento de un joven animal indefenso en un ser humano, feliz, moral y eficiente... La educación es un proceso continuo de crecimiento que tiene como aspiración en cada etapa una capacidad adicional de crecimiento" [5].

5. La educación como función intencional

La educación es, como hemos visto, una realidad y una necesidad. Ha existido en todos los pueblos y sociedades, y hoy mismo existe en una forma difusa por la influencia del medio ambiente que rodea a los individuos, en la casa, en la calle, en la ciudad y en el campo. Esta forma de educación se llama educación espontánea, y su poder es muy grande por la formación de hábitos inconscientes que proporciona.

Pero como todo el mundo sabe, no toda influencia es educativa; las hay también antieducativas, deformadoras, como las que surgen de los llamados "malos consejeros" o "malas compañías", que producen un gran efecto sobre el ser juvenil.

[1] Krant: *Sobre pedagogía.*
[2] Froebel: *La educación del hombre.*
[3] Dilthey: *Historia de la pedagogía.*
[4] William James: *Charlas a los maestros.*
[5] Dewey: *Las escuelas de mañana.*

Asimismo hay influencias que se ejercen sobre los jóvenes con fines extraeducativos, como son las que recibe en el ejercicio de la profesión, en el ejército, en la iglesia, etc., cada uno de los cuales trata de dar una dirección determinada, especial, a aquéllos.

Pero la educación es también, y ante todo, un acto o mejor una serie de actos mediante los cuales se trata de dirigir y perfeccionar la vida del ser juvenil. Esta educación es, pues, una influencia directa, intencional, sobre la conducta del ser a educar.

Para que la influencia tenga valor educativo ha de reunir varias condiciones. Ante todo, tiene que dirigirse a la totalidad del hombre con fines desinteresados, sin otro objetivo que el mayor desarrollo o enriquecimiento de su vida. Se considera a aquél como un fin en sí, no como un medio o un instrumento para otra finalidad. La educación es así puesta al servicio de lo humano en el hombre.

Ahora bien, dentro de esta amplia finalidad cada grado del desarrollo vital tiene su propio punto de vista: el mundo del niño es diferente del mundo del adolescente, y éste lo es del mundo del adulto. La educación tiene que tener en cuenta estas diferencias al facilitar el desarrollo de cada edad.

Por otra parte, siendo por definición cada individuo diferente de los demás, la acción del educador ha de acomodarse a la peculiaridad del ser a educar, ha de tener en cuenta sus particularidades tanto físicas como psíquicas. Ello requiere el estudio y conocimiento de la personalidad individual, que se destaca sobre el plano de cada grado desarrollo.

El ser juvenil se caracteriza sobre todo por su actividad. La educación ha de fomentarla, no sustituyendo la acción de aquél por la suya, sino por el contrario, poniendo como centro la actividad o autoactividad del alumno. La educación ha de ser, pues, eminentemente activa.

La acción educativa debe ser ante todo de carácter permanente para tener éxito; no puede ser temporal y discontinua. Esto supone un contacto duradero entre el educador y el educando, y no sólo entre éstos sino también entre la familia y la escuela. Pero como la educación no termina tampoco con ésta, ha de haber una relación con la vida ultraescolar del alumno.

Para que la acción educativa encuentre eco en el ser juvenil, el educador debe mantener con él una relación de simpatía

y afecto. Éstos no sólo deben partir del educador, sino que también hay que provocarlos en el alumno. Sin tal relación afectiva no hay educación verdadera.

Sin embargo, en esta atracción recíproca el educador no debe imponer su personalidad y ahogar la del alumno en formación, sino que por el contrario ha de respetarla y fomentarla. Pero también debe rectificarla o corregirla cuando esa personalidad en formación está en camino de deformarse.

Para la educación intencional no basta sin embargo con la acción del educador; debe contarse también con un ambiente escolar adecuado, con medios suficientes, con métodos pedagógicos acertados. Para eso debe existir una organización educativa.

Finalmente, como el individuo no vive aislado en el mundo, sino en compañía y convivencia con los demás, es necesario que la educación atienda desde el principio a las relaciones interindividuales y sociales.

La educación como función intencional ha sido la más definida por los pedagogos, considerándola como la única o principal forma de educación, aunque ya hemos visto que existen varias de ellas. Entre las definiciones de este tipo de educación se hallan las siguiente:

Según Jonas Cohn, "la educación es el influjo consciente y continuo sobre la juventud con propósito de formarla" [1]. Para Ernst Krieck, "educación es todo género de formación que surge la influencia espiritual" [2]. Según Spranger "educación es la formación especial del individuo capaz de desarrollo adquirida por influjos culturales, unitaria y estructurada, que le hace capaz para la actuación cultural objetivamente valiosa y sensible e inteligente para los valores culturales objetivos" [3]. Para Dilthey, "la educación es la actividad planeada por la cual los adultos forman la vida anímica de los seres en desarrollo" [4], o también "es la influencia intencional sobre la generación en desarrollo, que quiere dar a los individuos que se desarrollan una determinada forma de vida, un determinado orden a las fuerzas espirituales" [5]. Según Ernst Otto: "Educa-

1 Jonas Cohn: *Pedagogía fundamental.*

2 Ernst Krieck: *Bosquejo de la ciencia de la educación.*

3 Spranger: *Berufsbildung und Allgemeinebildung.*

4 Dilthey: *Proyecto de una introducción a la historia de la instrucción pública prusiana.*

5 Idem: *Fundamentos de un sistema de pedagogía.*

ción es el desarrollo planeado de un sujeto en la interacción de la sociedad" [1]. Para René Hubert: 'la educación es el conjunto de las acciones y de las influencias ejercidas voluntariamente por un ser humano sobre otro ser humano, en principio por un adulto sobre un joven, y orientada hacia un fin que consiste en la formación en el ser joven de las disposiciones de toda especie correspondientes a los fines a que, llegado a la madurez, está destinado" [2].

6. La educación como función cultural

El hombre vive y se desarrolla, como hemos dicho, en un mundo de cosas y personas; este mundo es de una variedad y riqueza asombrosas. En él encontramos desde los objetos inanimados, sin vida, como las piedras, a los fenómenos atmosféricos, como el sol o la lluvia y a los seres orgánicos, como las plantas y los animales. Todas estas cosas constituyen el mundo de la naturaleza. Pero también encontramos otros objetos que son productos de la actividad del hombre, como las obras de arte, las máquinas, los libros, que tienen una significación, un sentido propios. Estos objetos pertenecen a otro mundo, que es el de la cultura, y este mundo constituye el mundo propio, peculiar del hombre.

La cultura comprende no sólo los productos espirituales elevados, como las obras artísticas, las teorías científicas, los descubrimientos técnicos, las reglas morales y los sentimientos religiosos, sino que también incluye objetos y creaciones materiales humanas más modestas, de carácter utilitario, como las casas, los vestidos, los instrumentos agrícolas, los utensilios domésticos, etc. Asimismo entran también en el campo de la cultura una serie de instituciones que nacen de la convivencia de los hombres entre sí, como la familia, el pueblo, el gremio, el Estado, etcétera.

Ahora bien, estos objetos culturales no constituyen una mera suma o agregado de productos o creaciones humanas aisladas, sino que forman una unidad con un sentido y un estilo propios, una organización o estructura peculiar, que varía con las épocas y los lugares. Ahí hablamos de una cultura griega y una cultura cristiana, una cultura medieval y una cultura moderna.

[1] Ernst Otto: *Allgemeine Erziehungslehre.*

[2] René Hubert: *Tratado de pedagogía general.*

La cultura, sin embargo, no puede existir por sí sola, independiente del hombre, sino que tiene que vivir en él, hacerse personal, para poder subsistir y desarrollarse. De otro modo se convierte en una cultura muerta. Y ésta es una de las funciones esenciales de la educación: hacer que la cultura siga viviendo a través de los siglos, de las generaciones históricas. Por otra parte, el hombre y el niño necesitan también de la cultura para poder vivir y desarrollarse. Sin cultura no hay desarrollo ni vida posibles. Aquéllos tienen que dominar las técnicas, conocer la verdad, sentir la belleza, amar el bien; es decir, el hombre necesita ser objetivado, culturalizado. Y ésta es también misión de la educación.

De aquí las dos funciones de la educación respecto a la cultura. De una parte, facilitar la creación, conservación y reproducción de la cultura, y de otra posibilitar el desarrollo cultural del hombre. En el primer caso, se trata de una educación cultural objetiva; en el segundo de una formación cultural subjetiva. Ambas formas de educación están en una relación mutua e inesparable.

En la vida ordinaria, cuando sabemos que alguien ha inventado una máquina o un aparato beneficioso para la humanidad decimos que ha realizado un acto *útil;* otras veces, decimos de alguien que ha realizado una hazaña deportiva, que es un hombre *fuerte;* en ciertas ocasiones se oye hablar de descubrimientos importantes en la física o la química, y entonces los calificamos de *científicos;* la contemplación de una obra artística nos hace decir que es *bella;* al hablar de un acto extraordinario y peligroso en benificio de los demás, lo llamamos *heroico;* finalmente, la lectura de las obras de los místicos como Santa Teresa o San Juan de la Cruz nos suele despertar sentimientos *religiosos.*

Pues bien, lo útil, lo fuerte, lo científico, lo bello, lo heroico y lo religioso constituyen lo que se llama los valores. Estos valores no son sólo cosas objetivas o sentimientos personales, sino que son cualidades que se apoyan en objetos que se llaman bienes. Estos bienes constituyen el mundo de la cultura que hemos indicado antes, el mundo de la ciencia, del arte, de la economía, de la religión, etcétera.

Pero los valores tienen además de su carácter objetivo una

repercusión subjetiva, personal. Son apreciados o valorados por nosotros conforme a su validez, y sirven de norma a nuestra conducta. Estos valores tienen así para nosotros una jerarquía o graduación según su importancia o superioridad relativa.

La misión de la educación consiste en la realización de estos valores en el espíritu del educando, en hacerlos vivir y apetecer como normas. Así surgirá un estilo o forma unitaria de vida, que dará sentido a la existencia.

La educación como función cultural, espiritual, ha sido definida por Spranger del siguiente modo: "Educación es aquella actividad cultural consciente que presta un auxilio, dirigido por valores, al desarrollo con el fin de transformar la cultura objetiva en capacidad cultural subjetiva"[1]. Para Max Scheler: "La educación es humanización, el proceso que nos hace hombres... Este proceso mediante el cual, el mundo grande, el macrocosmos, se encuentra en un foco espiritual de carácter individual personal, el microcosmos; este convertirse en el *mundo* una persona por el amor y el conocimiento, no son sino dos expresiones para designar dos direcciones distintas del mismo proceso conformador que se llama educación, formación"[2]. Para Hermann Nohl: "La educación es el modo de ser subjetivo de la cultura, la forma interna y espiritual del alma que puede acoger en sí con sus propias fuerzas todo lo que llega a ella desde fuera y estructurar todas las manifestaciones y acciones de esta vida unitaria"[3]. Finalmente, para Kerschensteiner: "La formación del individuo es sólo posible por aquellos bienes culturales cuya estructura espiritual es adecuada parcial o totalmente al grado de desarrollo de la forma de vida individual"[4].

7. La educación como función social

La educación se ejerce directamente sobre el individuo como tal; trata de desarrollar o facilitar el desarrollo o la formación de su vida personal. En este sentido toda educación es educación individual.

[1] Spranger: *Umriss der philosophischen Pädagogik.*
[2] Max Scheler: *Sociología del saber.*
[3] Herman Nohl: *Teoría de la educación.*
[4] Kerschensteiner: Autobiografía en *Die Pädagogik der Gegenwart in Selbsdarstellungen.*

Pero el individuo no vive solo en el mundo, sino en relación directa con los demás. De ellos recibe ayuda y estímulos y él a su vez influye sobre los demás. En este sentido toda educación es una educación social.

La sociedad condiciona a la educación; no cabe educación sin influencia social; pero a su vez la educación es necesaria para la sociedad; no hay sociedad sin una educación de los individuos que la componen.

De este modo, la educación es a su vez individual y social, personal y colectiva.

La educación social se realiza principalmente de dos modos: espontáneamente, por la mera relación o contacto del individuo con los demás, en la casa, en la calle, con los amigos, con las lecturas, etc.; intencionalmente, por medio de la influencia de las personas o las instituciones de educación.

De estas formas, la más eficiente es la educación intencional, que se ejerce principalmente por medio de la escuela. La escuela, como dice Dewey, es una sociedad en miniatura, una comunidad embrionaria, y en ella se establecen las bases de una verdadera vida social.

Por otra parte, la educación es un reflejo de la sociedad; es un producto de su historia y un espejo de su estado actual. La sociedad trata de formar a las nuevas generaciones conforme a sus modos de vida; somete al ser juvenil a la presión de sus costumbres, creencias y leyes. Para ello crea escuelas e instituciones educativas.

Se dice que la educación prepara para la vida social, y es cierto, pero hay que preguntarse, ¿para qué vida social? Todos sabemos que la sociedad actual está sometida a un rápido cambio; que las profesiones de hoy no existen mañana; que cada día surgen nuevos descubrimientos científicos y se realizan nuevos progresos técnicos. En el orden social y político se están realizando también constantes transformaciones; cambian la constitución de los Estados, los partidos políticos, las clases sociales, los intereses económicos.

Pero aunque no existieran esos cambios y transformaciones y todo siguiera como en el momento actual, sabemos igualmente que en la sociedad presente hay infinidad de opiniones y concepciones sobre la vida y el mundo. ¿Para cuál de ellas habríamos de preparar al niño por la educación?, ¿hemos de pre-

pararle para ser conservador o revolucionario, nacionalista o cosmopolita, religioso o ateo, capitalista o socialista?

Todas estas preguntas hay que hacerse al tratar de la educación como función social. Y difícilmente pueden ser contestadas *a priori*. Sólo tenemos que decir por ahora que la educación trata de preparar al niño para la vida social, de introducirle en la sociedad humana y que también aspira a mejorar o hacer posible la mejora de la vida social; que no es sólo un producto histórico o un modelo de la sociedad actual, sino que mira también el porvenir, tratando de perfeccionar la sociedad. Platón fue el primero que aspiró a realizar esta mejora por medio de la educación y desde entonces todos los reformadores sociales han acudido a ella en una forma u otra.

En la actualidad, la forma social que ejerce más influencia en la educación es el Estado. Se puede hasta decir que el Esta- es hoy el principal educador. Ahora bien, el Estado está sometido a transformaciones constantes en el tiempo y en el espacio, y así hay formas muy diversas de educación estatal. Unos Estados conceden libertad a los organismos sociales: familia, iglesias, partidos, profesiones, para influir o ejercer en la educación como los Estados democráticos, y otros absorben todas las funciones educativas, impidiendo o dificultando que las ejerzan esas entidades, como los Estados totalitarios. Aquéllos miran más al ser individual, y éstos al cuerpo colectivo [1].

Pero cualquiera que sea la misión o importancia que se atribuya a la educación como función social, tiene que tenerse en cuenta la vida del individuo, que es la primera y esencial.

La relación de la educación con la sociedad y de la educación como función social ha sido definida de diversos modos en la pedagogía.

Según Natorp, "el concepto de la pedagogía social significa el reconocimiento fundado en principios de que la educación del individuo está condicionada socialmente, así como por otra parte, una conformación humana de la vida social está fundamentalmente condicionada por una educación adecuada de los individuos que han de tomar parte en ella [2]. Para Otto Willmann, "la educación es la actividad homóloga de la generación creciente mediante la cual regula de un modo protector los esfuerzos de la naturaleza juvenil y los configura moralmente

[1] Véase: L. Luzuriaga: *Pedagogía social y política.*
[2] Natorp: *Pedagogía social.*

dando a la progenie los fundamentos de su propio contenido vital, espiritual y moral" [1]. Finalmente, para Dewey: "la educación significa la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o grupo social, grande o pequeño transmite sus poderes y fines adquiridos, con el objeto de asegurar su propia existencia y su desarrollo continuo" [2].

8. Definición de la educación y clases de la educación

Dada la variedad y riqueza de interpretaciones que existen, como hemos visto, de la educación, es muy difícil señalar la más acertada. Sin embargo, a nuestro juicio, la más completa es la del pensador español Francisco Giner de los Ríos, quien la define así: "La educación es una acción universal, difusa y continua de la sociedad (y aun del medio todo), dentro de la cual la acción del educador intencional desempeña la función reflexiva, definida, discreta, propia del arte en los demás órdenes de la vida, de excitar la reacción personal de cada individuo y, aun de cada grupo social para su propia formación y cultivo; todo ello mediante el educando mismo y lo que él de suyo pone para esta obra, ya lo ponga espontáneamente, ya en forma de una colaboración también intencional" [3].

Si se quiere una definición más suscinta de la educación podría enunciarse, a mi parecer, de esta manera: la educación es una función real y necesaria de la sociedad humana mediante la cual se trata de desarrollar la vida del hombre y de introducirle en el mundo social y cultural, apelando a su propia actividad.

Teniendo esto en cuenta, puede decirse que la educación presenta dos características universales: una, que podría llamarse vertical: la educación se realiza durante toda la vida humana, desde el nacimiento hasta la muerte; otra, que podría designarse como horizontal: la educación alcanza a todas las manifestaciones de la vida del hombre, desde la orgánica a la espiritual. Referidas a lo social estas dos características, podrían traducirse así: una, la educación ha existido desde los comienzos

[1] Otto Willmann: *Didáctica como teoría de la formación.*
[2] Dewey: *Educación*, Art. en la "Enciclopedia de la educación moderna".
[3] Giner de los Ríos: *Pedagogía universitaria.*

de la sociedad humana y hay que presumir que continuará hasta el fin de ella; y otra, la educación se extiende a todos los hombres y a todos los pueblos que forman hoy la sociedad humana, desde los más primitivos a los más civilizados.

Si bien la educación constituye una realidad única, inequívoca, inconfundible, pueden distinguirse en ella, como hemos visto, diversos aspectos o tipos.

En primer lugar, puede diferenciarse una educación que se realiza por decirlo así de un modo difuso o natural, por la influencia del ambiente humano o social; a esta educación se la llama *educación espontánea o indirecta.* Hay otro tipo de influjo que se ejerce de un modo sistemático por medio del educador y la escuela; a este tipo se le denomina *educación intencional o directa.*

Unas veces el individuo trata de formarse o desarrollarse por sí mismo, por su propio esfuerzo y sus propios medios, y entonces nos encontramos con una forma que se denomina *autoeducación;* otras veces, las más, la educación es aplicada por otros, por los educadores, generalmente, y entonces se llama *heteroeducación.*

Cuando la educación se refiere directamente al individuo prescindiendo de toda consideración social, se tiene la *educación individual;* cuando, por el contrario, la educación se refiere a la colectividad, sea local, de grupo o nacional, se la denomina *educación social.*

Cuando se dirige a la formación de un pueblo se llama *educación nacional;* cuando tiene en cuenta los valores humanos se denomina *educación humana.*

Cuando se acentúa el valor de la vida del hombre, sus aspiraciones y necesidades, sus planes y proyectos personales se atiende a su *educación vital;* cuando en cambio se fijan objetivos científicos, artísticos, etc., se tiene la *educación cultural.*

Si se realza el valor del hombre como tal, independientemente de toda preparación especial, tenemos la *educación general;* si en lugar de esto se atiende particularmente al aspecto vocacional del individuo nos encontramos con la *educación profesional.*

Cuando se considera la edad o grado de desarrollo en que se realiza la educación se dice que la educación es *infantil, juvenil, de adultos,* etcétera. Y si nos fijamos en un aspecto particular de la vida de la persona que se está educando, se habla

de *educación física, estética, intelectual o moral.* Si la educación se refiere a seres normales, se tiene la *educación normal* y si a seres de constitución irregular, la *educación anormal.*

Cuando nos referimos al aspecto literario y estético de la educación hablamos de la educación *humanista;* cuando atendemos al aspecto científico, de la *científica;* cuando al técnico, de la *técnica,* etc. Si consideramos la educación sistemática, podemos distinguir una educación básica, *primaria,* de una posterior, *secundaria* y una superior, *universitaria.* Finalmente, si nos fijamos en la entidad encargada de la educación podemos percibir la educación *familiar,* la educación *municipal,* la educación *estatal,* etcétera.

Los tipos de educación varían hasta el infinito, según el punto de vista que se adopte y la finalidad que se persiga, y su total enumeración sería por tanto punto menos que imposible. Pero todos ellos pueden incluirse en las definiciones generales que hemos indicado anteriormente.

SEGUNDA PARTE

LOS FACTORES DE LA EDUCACIÓN

Aunque la vida humana, a la que se dirige la educación constituye una unidad indivisible, se pueden percibir en ella tres aspectos o zonas: la vida orgánica, la vida anímica y la vida espiritual. La primera, la vida orgánica, fisiológica, constituye la capa más profunda y primitiva de nuestra existencia, y está constituida por nuestro cuerpo con todos sus órganos y funciones. La zona anímica, más elevada, está compuesta por las diversas funciones de nuestra vida psíquica: sensaciones, sentimientos, apetitos, inteligencia, memoria, etcétera. Por último la zona superior es la vida espiritual regulada por la razón, los sentimientos superiores y la voluntad.

Refiriendo esta estratificación al desarrollo del ser humano podemos decir que, en términos generales, en el niño predomina la vida orgánica; en el joven, la psíquica y en el adulto, la espiritual.

Hay que advertir, sin embargo, que estas tres zonas vitales no están separadas unas de otras, como si fueran compartimentos estancos, sino que, por el contrario, se relacionan e influyen entre sí. Así es sabido la influencia que la vida física tiene sobre la anímica y viceversa. Lo mismo ocurre con la espiritual. La vida humana constituye una unidad, una totalidad estructurada, en la que sólo por abstracción se puede separar sus partes.

A cada una de estas esferas o zonas indicadas corresponde un mundo peculiar. Así a la vida orgánica pertenece el mundo físico, natural, circundante; a la anímica, el mundo social y a la espiritual o racional, el mundo cultural.

Ahora bien, como veremos después, el ser humano no permanece indiferente o pasivo ante estas zonas del mundo en torno

sino que actúa sobre cada una de ellas seleccionando las que son más favorables para su vida. Así cada ser humano, como cada ser vivo, tiene o se forma su mundo circundante propio; no existe un mundo homogéneo para todos.

Todos estos aspectos de la vida humana constituyen los factores con que debe contar la educación y sobre los cuales ha de actuar.

Capítulo III

LOS FACTORES BIOLÓGICOS

La herencia

Cuando observamos a los seres vivos, plantas, animales u hombres, vemos que existen notables semejanzas entre esos seres y su descendencia, entre los padres y los hijos. Esta semejanza obedece, como es sabido, a la herencia. Mediante ella se transmiten los caracteres familiares a los hijos y descendientes. Este fenómeno, que se estudia en la biología, se realiza por medio de la transmisión de los llamados *genes,* que son ultramicroscópicos y que existen en las células germinales, y probablemente en todas las del organismo, en número casi infinito. Cada *gene* constituye una unidad indivisible, algo así como los átomos de la física.

El proceso de la herencia puede resumirse, según el biólogo Julián Huxley [1], de este modo: 1º Todos los caracteres de una especie están regidos en su desarrollo por unidades o factores *(genes)* que pueden ser transmitidos desde los padres a la descendencia; 2º Todos estos factores están presentes formando pares, uno de sus componentes deriva del padre y el otro de la madre; 3º Cuando se forman las células reproductoras, los dos miembros del par se separan uno de otro, así que cada espermatozoide o cada óvulo sólo contiene un miembro del par, pero nunca ambos: 4º Los diferentes factores-unidades, se heredan independientemente unos de otros, de manera que por cruzamientos adecuados y combinando los factores existentes pueden obtenerse nuevas razas o variedades de animales.

El mecanismo de la herencia está regulado por las llamadas

[1] Julián Huxley: *La herencia y otros ensayos.*

leyes de Mendel, según las cuales son constantes las unidades o *genes* en todos los cruzamientos, aunque varía la proporción de los caracteres según una ley por la cual en el cruce de seres vivos diferentes el 25 % recibe unos caracteres; el 25 % otros y el 50 % restante una mezcla (no fusión) de ellos, es decir, existe una relación de 1 : 2 : 1.

Por ejemplo, si se cruzan flores rojas y blancas de una planta que posea ambos colores (el dondiego de noche) se verá que después de la primera generación (que da flores rosadas) la siguiente tendrá una cuarta parte de plantas blancas, otra de plantas rojas y la mitad de plantas rosadas.

Según la ley de *disyunción* o segregación de Mendel, el *gene* de un carácter hereditario se conserva en su individualidad aun cuando esté presente en la misma planta o animal el *gene* de carácter contrario (como el rojo y el blanco en las flores rosadas).

Cuando un carácter se manifiesta siempre presente excluyendo al parecer al contrario se lo llama *dominante*, y al otro *recesivo*. Por ejemplo, en la mezcla de personas con ojos azules con otras de ojos oscuros, éstos son dominantes sobre aquéllos. El predominio de estos caracteres obedece a la llamada *ley de dominación*.

En la herencia hay que distinguir también los caracteres genotípicos de los fenotípicos. El *genotipo*, constituido por los *genes*, es el elemento permanente, específico, que se transmite por la herencia. El *fenotipo* es el resultado de las transformaciones que sufre el individuo a través de la vida, y no es hereditario. Así dos individuos pueden poseer iguales genotipos y ofrecer fenotipos diferentes, y viceversa: dos individuos con fenotipos semejantes pueden presentar genotipos diferentes. A estos caracteres se les llama también caracteres *congénitos* y caracteres *adquiridos*, respectivamente.

Cuando en los seres vivos aparecen caracteres que no se reconocen en los antepasados próximos, puede ocurrir que sean recesivos, es decir, que estaban presentes en cada generación de antepasados, pero oscurecidos por la presencia de un carácter dominante. También puede ocurrir que aparezcan de pronto caracteres completamente nuevos, sin antecedentes hereditarios, aunque son capaces de transmitirse por la herencia, y entonces tenemos las llamadas *mutaciones*.

Aplicados estos principios al hombre, cabe preguntar: ¿se

transmiten todos los caracteres de una generación a otra? Indudablemente, no, porque si no todos los hombres seríamos iguales. La principal diferencia surge del hecho de que el hijo hereda por igual sólo la mitad de los caracteres de la madre y la otra mitad del padre. Por otra parte, como estos caracteres no son inmutables sino que se transforman según el medio, se introducen más diferencias aún en la progenie.

Evidentemente, se heredan caracteres físicos de los antecesores, como se ve en el parecido de los hijos a los padres, en el color de la piel de las diferentes razas, en ciertas anormalidades como la hemofilia, etc. Y también se heredan ciertos caracteres psíquicos, aunque aquí se han obtenido resultados menos precisos. Se han hecho, es cierto, investigaciones sobre familias en que predominan caracteres psíquicos positivos y en otras negativos. Y se han encontrado que aquéllas contaban con docenas de intelectuales y funcionarios distinguidos, mientras que éstas tenían numerosos casos de delincuentes, mendigos, prostitutas, etcétera [1]. Pero no se ha podido precisar exactamente si estos caracteres eran debidos a la herencia o al ambiente en que se han criado esos individuos. Sin embargo otras investigaciones han demostrado el carácter hereditario de ciertas aptitudes como el dibujo, la música y las matemáticas [2].

Las consecuencias más importantes que se desprenden para la educación, respecto a la herencia, son tanto negativas como afirmativas. De una parte, se deben conocer los antecedentes patológicos o anormales (alcohólicos, tuberculosos, dementes, etcétera) de los alumnos para tenerlos en cuenta en su tratamiento y educación. Para este fin debe servir la ficha antropológica de cada alumno.

Pero la escuela puede también contribuir de un modo positivo a la corrección de estas anormalidades mediante la difusión de los conocimientos de la herencia entre los familiares de los alumnos y aun entre estos mismos para evitar la difusión o propagación de aquellas irregularidades. También actúa la educación positivamente en estos casos al tratar a los productos de esas anormalidades en las llamadas escuelas especiales. En cuanto a los factores positivos de la herencia, es decir, a las favorables físicas y mentales, la educación puede influir favoreciendo su desarrollo entre los alumnos que las posean.

[1] Eikenberry y Waldron: *Biología pedagógica.*
[2] Charlotte Bühler: *El desarrollo psicológico del niño.*

En todo caso, hay que tener siempre en cuenta que los factores de la herencia no son fatales, ni decisivos. Más bien hay que considerarlos como aleatorios y rectificables. Lo más verosímil es que sean posibilidades, disposiciones o predisposiciones, tanto para el bien como para el mal y que se pueden desarrollar o no según encuentren oportunidades en un ambiente adecuado. Así, en el caso de los mellizos, se ha visto que aunque posean física y psíquicamente una semejanza completa, cuando han vivido en medios distintos han presentado también cualidades diferentes. Lo mismo ocurre con los individuos de pueblos muy diferentes; aunque posean semejanzas raciales parecidas entre sí (por ejemplo, los negros de África introducidos en América) poco a poco modifican sus caracteres mentales originarios y llegan a equipararse a los blancos cuando las circunstancias les son favorables.

En suma, la educación es posible gracias a que la herencia no es un fenómeno fatal y decisivo; de otro modo no tendría razón de ser. La herencia, que es una predisposición más que una determinación, puede ser modificada por la influencia del medio y de educación, pero es necesario tenerla en cuenta para adoptar las medidas pertinentes.

2. El crecimiento fisiológico

Desde el punto de visto biológico, el hombre se desarrolla y crece por la multiplicación y subdivisión de las células, a partir de las originarias, hasta llegar a adquirir los caracteres físicos de la raza. Estos caracteres se manifiestan sobre todo en la talla, el volumen, el peso y las proporciones corporales. El crecimiento se realiza sobre todo en la infancia y la juventud, y está en parte determinado por los *genes heritarios* y en parte por las influencias del ambiente.

El crecimiento no es uniforme; varía de unos individuos a otros, según la edad, el sexo, la raza, etc. Pero aún dentro del mismo individuo no es regular; hay fases de aceleración y fases de reposo; fases de alargamiento y fases de engrosamiento; fases normales y fases de crisis.

Respecto a la edad, según Claparède[1], hay una fase de mu-

[1] Claparède: *Psicología del niño.*

cho crecimiento durante el primer año; después viene una disminución hasta los seis o siete años; sigue a ésta un nuevo empuje, pero de poca duración y después el crecimiento baja hasta llegar a un mínimo hacia los 12 años pasados los cuales el crecimiento se acelera muy bruscamente hasta los 15, después de los cuales sólo se aumenta muy lentamente hasta los 20 ó 30 años. Según Meumann[1], hasta los 9 años el crecimiento progresa con bastante igualdad; desde los 9 años a los 12 procede más lentamente, desde los 13 a los 15 es el tiempo de desarrollo más rápido, y desde los 15 a los 20 se manifiesta una nueva lentitud.

En cuanto al sexo, las niñas se desarrollan más rápidamente que los niños, hasta llegar a una edad, hacia los 13 ó 14 años en que éstos alcanzan a aquéllas y aún las sobrepasan.

El crecimiento varía también según las estaciones del año. Aunque existan diversas opiniones sobre este punto, la experiencia nos revela que en general el crecimiento se acelera durante el verano y se retrasa durante el invierno. En cambio el peso aumenta durante el otoño e invierno y se detiene durante el verano. Parece como si existiera una oposición o antagonismo entre ambos elementos; mientras que el niño crece, no gana de peso, y viceversa, cuando gana en peso no crece en la misma proporción.

Respecto a la raza, es difícil determinar las condiciones del crecimiento. En general parece que los indios y los negros crecen más rápidamente que los blancos hasta los 8 años, y después más lentamente. Pero influyen las condiciones climatológicas; en los climas tropicales, el crecimiento es también más rápido en los primeros años, y después se hace más lento.

Asimismo, influyen en el crecimiento las condiciones sociales. Los niños de familias acomodadas, mejor alimentados y alojados, alcanzan estaturas y pesos superiores a los hijos de familias pobres. Según una investigación realizada en Madrid por el doctor Calandre, las diferencias en talla llegan a ser hasta 12 cm. y la de peso de 10 kg. a los 14 años entre los alumnos examinados de una escuela de padres pudientes y los de otra de clase menesterosa.

Finalmente, la constitución fisiológica de los niños influye grandemente en su crecimiento, según sean sus secreciones internas o equilibrio hormónico, su estado de salud, etcétera.

[1] Meumann: *Pedagogía experimental.*

De particular interés es el conocimiento de las crisis de crecimiento, sobre todo la que se refiere a la entrada en la pubertad, en la que varían todos los factores físicos y psíquicos de un modo revolucionario. En ella por lo general se acentúa el crecimiento y el cuerpo adquiere su estructura definitiva con los caracteres físicos conocidos. La otra crisis es la de la entrada a la escuela, generalmente a los 6 ó 7 años, en que el crecimiento se detiene y en cambio se desarrollan las condiciones psíquicas de los alumnos.

En su lugar oportuno estudiaremos las relaciones entre el crecimiento físico y el desarrollo anímico. Por el momento baste decir que en general no hay oposición o antagonismo entre ambos; pero que en las épocas de crisis sobre todo hay que prestar especial atención al equilibrio entre el aspecto físico y el psíquico, evitando el recargo sobre éste.

El crecimiento físico se debe observar y registrar cuidadosamente en la escuela mediante las mediciones regulares y su registro en la ficha individual antropológica de los alumnos, en la que se deben registrar, no sólo los hechos físicos, sino también la causa probable de ellos (nutrición, enfermedades, *status* social, etcétera).

3. El mundo físico

Los seres vivos no viven aisladamente, por sí solos, sino en un medio o mundo circundante que es propio. Antes se creía que el medio en que vivía el animal era diferente y hasta hostil a su vida y que tenía que adaptarse a él. Se creía también que este medio era homogéneo y común a todos los seres vivos. Pero desde las investigaciones de la biología moderna se ha visto que cada especie animal y aun cada ser individual tienen un mundo peculiar, propio. "Cada organismo —dice Von Uexkull—, conforme a su estructura, sólo entra en relación con una parte muy pequeña del mundo exterior, se crea un mundo circundante, único, propio para él, en el que desenvuelve su vida. Si se quiere hablar de la "selección del adaptado", hay que emplear esta palabra en sentido opuesto al de Spencer. La naturaleza no escoge los organismos adaptados a ella, sino que cada organismo se escoge la naturaleza a él adaptada" [1].

Entre el ser vivo y el mundo circundante se establece una

[1] Von Uexhull: ***Ideas para una concepción biológica del mundo.***

relación recíproca, una serie de influencias mutuas. El medio influye sobre el individuo, pero el individuo influye sobre el medio. "El llamado medio *(milieu)*, dice Spranger, recibe ahora un nuevo aspecto. No es ni la fuerza externa que forma desde afuera, ni es un producto *a posteriori* de la especie animal. El medio no exige ni una "adaptación" ilimitada al mundo en el sentido darwinista ni es una creación de la organización psicofísica a él correspondiente. Sino que entre la estructura del mundo y la estructura de la vida existe una relación que se puede llamar de "correspondencia" [1].

El medio representa facilidades y dificultades para la vida. Por lo tanto, al estudiar al ser vivo hay que hacerlo, no sólo de su individualidad orgánica, sino del medio en que vive. Y si, como hemos dicho, el niño vive en un mundo propio, hay que ver en qué consiste este mundo, y observar las influencias que ejerce sobre él, así como las que él puede elegir de ese mundo, para acomodarlo a sus necesidades. Veámos, por lo pronto, el mundo físico en el que se desarrolla la vida del individuo.

Entre las influencias físicas más importantes del mundo en torno hay que contar en primer término las del clima. Éste influye no sólo sobre nuestro organismo biológico, sino también sobre el psíquico. Así hay climas que nos deprimen y climas que nos animan o excitan. En una obra muy interesante Willy Hellpach [2], ha estudiado el influjo sobre el alma humana del tiempo y el clima. Entre las formas del tiempo deprimentes figuran: el aire tempestuoso, que produce intranquilidad, excitación y angustia; el tiempo bochornoso, que da lugar a una gran depresión de ánimo y también a una intensa excitabilidad; los cambios bruscos de presión atmosférica, que producen desgano y perplejidad, desasosiego y malhumor; la niebla que nos deja indiferentes y perplejos, etc. Entre las formas favorables aparece en primer lugar el buen tiempo, el tiempo fresco, claro, que anima al trabajo y produce una sensación de bienestar grande.

El clima está formado por una serie de elementos que influyen grandemente en el organismo. En primer lugar figura la temperatura, que depende de muchos factores, el principal de los cuales es la irradiación solar; en general se considera la más

[1] Spranger: *Die Erziehung*, febrero, 1958.

[2] Willy Hellpach: *Geopsique*. El alma humana bajo el influjo de tiempo y clima, suelo y paisaje. Otra obra interesante en este sentido es la de E. Huntington: *Civilización y clima.*

beneficiosa para el trabajo intelectual, la que oscila entre los 15 y 20 grados sobre cero. Los excesos de temperatura tanto elevados como bajos son perjudiciales para el organismo. Como es sabido, el hombre puede modificar la temperatura por medio de la calefacción, la ventilación y la refrigeración, y así podemos hablar de su influencia sobre el ambiente. La humedad es otro elemento importante y menos modificable; en general se considera como mejor la de 30 a 40 o/oo con una temperatura de 15º. Otro elemento importante es el viento, que en general actúa como excitante y que modifica las condiciones de frío y calor acentuándolas. La composición del aire influye también sobre el organismo, según que sea puro y viciado; aquél en forma estimulante; éste, en forma deprimente; de aquí la necesidad de la ventilación y de la vida al aire libre. Otro elemento influyente es la presión atmosférica, dependiente de la situación geográfica y de las oscilaciones barométricas, y por último, la electricidad atmosférica, como se ve, sobre todo, cuando reviste alguna inestabilidad.

Todos los elementos enumerados se refieren al tiempo, es decir, a fenómenos variables y pasajeros; hay otros factores más permanentes y que son los que constituyen propiamente el clima. En este sentido se puede hablar de un clima tropical y un clima ártico, de un clima continental y un clima marítimo. En general se consideran como los más beneficiosos para la vida humana los climas *templados,* en los que se ha desarrollado la civilización. El clima continental se caracteriza por sus grandes oscilaciones y contrastes de calor y frío, de sequedad y humedad, por diferencias grandes en el día y la noche y en las diversas estaciones del año; en general es poco favorable para el trabajo y el organismo. El clima marítimo es más igual en sus temperaturas, y también es favorable para la vida física, sobre todo en las playas, que son como estaciones de salud para los niños. El clima es también diferente en las zonas altas y en las zonas bajas, en la montaña y el llano; aquéllas son excitantes y saludables, aunque poco propicias para el trabajo.

Aparte de estas condiciones del tiempo y del clima hay otras circunstancias en el mundo físico, que influyen grandemente en la vida orgánica y mental. Entre ellas se encuentran, según Hellpach, los elementos del paisaje, sus colores, siendo el verde y el azul los más agradables, y el gris y el blanco los

menos; el rojo y el amarillo son más bien excitantes. La forma y dimensiones del paisaje también influyen según sea angosto o amplio, de montaña o llanura; asimismo los olores del paisaje son más o menos agradables y también los ruidos y sonidos.

En suma, todo lo que rodea al hombre tanto física como climatológicamente, tiene una gran influencia en su vida y desarrollo, y la educación debe tenerlos en cuenta. Pero también hay que agregar a éstos otros factores no menos importantes como son los que se refieren a la vida económica; mas de éstos se hablará en la parte correspondiente al mundo social y humano.

Los psicólogos y fisiólogos han estudiado las oscilaciones del trabajo escolar según la jornada y las estaciones del año. Según Lay [1] existe un movimiento ondulatorio en la sensibilidad y capacidad de los niños, que revela disminución de la fuerza muscular, de la atención, de la capacidad psíquica y de la energía psicofísica en la primera mitad del año y un aumento en la segunda. Dentro del día, los tres puntos máximos del movimiento ondulatorio se hallan entre las 10 y las 11, las 3 y las 4 y las 5 y las 7. La fatiga manifiesta su máximo entre las 8 ½ y las 10, y luego de las 2 a las 4; hacia las 2 de la tarde es mayor que hacia las 11, pero menor que hacia las 8½ de la mañana.. Según Baade, la sensibilidad de los alumnos después de las dos o tres primeras horas de la mañana, de 8 a 10, alcanza un punto más elevado. Claro es que en todas estas oscilaciones no sólo intervienen los agentes naturales, sino también la organización y cualidad del trabajo escolar, con sus pausas y recreos, sus materias difíciles y fáciles, teóricas y prácticas. Pero es indudable que en todas las experiencias realizadas el menor rendimiento corresponde a las horas del mediodía.

También es un hecho de experiencia que las estaciones del año ejercen una gran influencia sobre el organismo y en particular sobre el organismo infantil. Ya es sabido que el verano es la estación menos favorable para el trabajo del niño, y por eso se fijan en esa estación las vacaciones mayores del año y se organizan colonias de vacaciones. Lo mismo ocurre con la intensidad del invierno, en la que se conceden también vacaciones en todas partes, produciéndose asimismo un influencia, aunque sea indirecta, sobre el medio o mundo físico.

[1] Lay: *Pedagogía experimental.*

Capítulo IV

LOS FACTORES PSICOLÓGICOS

1. El desarrollo psíquico

Teniendo la vida humana tanto un aspecto biológico como psíquico, debe existir una relación en el desarrollo de ambos. En efecto, se puede distinguir hasta cierto punto un paralelismo entre ellos. Ambos tienen un mismo punto de partida: los *genes* del protoplasma que determinan las disposiciones naturales del individuo. Ambos tienen un mismo proceso: la conformidad a un plan o la estructura del desarrollo. Ambos se realizan en un medio o mundo propio. Y ambos están sometidos a un ritmo determinado: lento, rápido, regular, irregular, etcétera.

Este paralelismo no se puede llevar hasta el extremo de identificar ambas formas de desarrollo. Entre ellas hay también diferencias notables. El desarrollo biológico está más condicionado por los *genes* o predisposiciones hereditarias que el psíquico. Asimismo está más sometido a las influencias del medio circundante. En cambio, el desarrollo psíquico cuenta con un factor nuevo: el esfuerzo consciente, la aspiración al perfeccionamiento.

Aparte de aquella semejanza formal, algunos sostienen que existe una identidad completa entre el desarrollo psíquico y el orgánico. Así lo dice el filósofo Max Scheler: "El proceso de la vida fisiológica y el de la vida psíquica son rigurosamente idénticos desde el punto de vista ontológico... Ambos procesos son sólo dos aspectos del proceso de la vida, que es supermecánico por su forma y por la trama de sus funciones. Lo que llamamos "fisiológico" y "psíquico" sólo son, pues, dos aspectos desde los cuales se puede considerar uno y el mismo

proceso vital" [1]. K. Koffka, por su parte, afirma: "La evolución espiritual camina en la naturaleza mano a mano con la evolución del organismo corporal" [2].

Esta relación ha sido confirmada experimentalmente por los psicólogos. Charlotte Bühler ha determinado por medio de tests que en la infancia existe una correlación entre el buen desarrollo físico y el mental. "Es verdad —dice— que hay niños que aunque sean torpes con sus cuerpos o sus manos muestran un excelente desarrollo del lenguaje y viceversa; pero nosotros no hemos encontrado nunca una debilidad física decidida asociada a buenas actuaciones de ningún género en la primera infancia" [3]. Y cita otras investigaciones en apoyo de esta idea, como las de Leta Holinghwort, quien estudió niños bien dotados con otros de actuación media e inferior y encontró una correlación entre esa actuación y el desarrollo físico. Los 35 niños más inteligentes eran en todo respecto los mejor desarrollados físicamente.

La misma correlación ha sido encontrada por el psicólogo Alfred Binet [4], quien en otra investigación con niños franceses descubrió que los avanzados intelectualmente son más numerosos entre los avanzados físicos que entre los físicamente retardados, aunque haya muchas excepciones a esta regla. Estas relaciones son siempre de tipo matemático, de "media" entre muchos alumnos. Individualmente no se puede decir que un niño desarrollado físicamente lo esté más intelectualmente que otro que tenga un retraso o debilidad fisiológica.

¿Cómo se realiza el desarrollo psíquico? En lo esencial, ya hemos dicho que como el físico, ya que ambos no son más que aspectos del desarrollo general vital. Según Meumann [5] las leyes del desarrollo psíquico en el niño: 1º Está determinadas desde el comienzo de un modo decisivo por sus disposiciones congénitas. 2º Cuanto más necesaria es una función para la vida del niño, antes se desarrolla esta función. 3º El desarrollo no procede uniformemente, sino por fluctuaciones periódicas. Estas fluctuaciones se desenvuelven: a) en períodos temporales, siendo el progreso en un momento rápido y en otro lento; b) en diferencias cualitativas dentro de estos períodos tempo-

[1] Max Scheler: *El puesto del hombre en el cosmos.*
[2] K. Koffka: *Bases de la evolución psíquica.*
[3] Charlotte Bühler: *El desarrollo psicológico del niño.*
[4] Alfred Binet: *Ideas modernas sobre los niños.*
[5] Meumann: *Pedagogía experimental.*

rales; ciertos momentos son favorables a las emociones, otros a la memoria y otros desfavorables; c) en períodos de susceptibilidad especial del niño para la recepción o desarrollo de grupos muy restringidos de impresiones o poderes.

Según Claparède[1], la vida anímica está sometida a una serie de transformaciones durante su desarrollo. De estas transformaciones unas son cuantitativas (aumento del contenido de la conciencia, enriquecimiento de conocimientos, aumento de las funciones mentales). A éstas las llama funciones de *crecimiento*. Las otras son cualitativas; al evolucionar el espíritu no crece sólo en dimensiones, sino que se transforma, se convierte en otro, cambia y se complica su técnica, pasa ésta de un tipo inferior a otro superior, se diferencia. A estos fenómenos los llama *evolución*.

Según William Stern "la evolución anímica no es el mero surgimiento de cualidades innatas, pero tampoco es la mera aceptación de influencias externas, sino el resultado de una *convergencia* de disposiciones internas y condiciones externas de la evolución... Respecto de ninguna función o propiedad se debería preguntar: ¿procede de fuera o de dentro?, sino ¿qué procede en ella de fuera y qué de dentro?, pues siempre cooperan lo interno y lo externo a su alumbramiento, sólo que en cada caso con diferente participación"[2].

Para explicar el desarrollo psíquico del niño se ha acudido a una serie de teorías evolutivas, comparándolo con el desarrollo de la raza o de la especie. Las tres más importantes, según Koffka[3], son:

1º La teoría de la recapitulación, según la cual el desarrollo del individuo tiende a reproducir en forma abreviada la evolución de la especie. Cada individuo recorre en su evolución todos los estadios que ha recorrido su especie en la suya. Esta teoría ha sido defendida por el psicólogo norteamericano Stanley Hall. Se basa en supuestos hechos del crecimiento embrionario y en la supuesta transmisión de características adquiridas. El niño heredaría las capacidades y hábitos de una larga serie de antepasados, prehistóricos y civilizados, y los manifestaría en el mismo orden en que se adquirieron originariamente.

1 Claparède: *Psicología del niño.*
2 Stern: *Psychologie der Kindheit.*
3 Koffka: *Bases de la evolución psíquica.*

2º La teoría de la utilidad; según ella la evolución del individuo no debe considerarse como repetición de la evolución de la especie, pero las mismas causas determinan una y otra. En la evolución de la especie surgen propiedades que se conservan o se pierden de nuevo; el momento de aparecer tales propiedades es determinado por los principios de la variación casual y la selección de lo idóneo. Esta teoría, de carácter darwinista, es defendida por el psicólogo americano Thorndike.

3º La teoría de la coincidencia, según la cual el desarrollo del individuo y el de la especie son procesos muy afines, ya que se puede esperar, según Claparède, que la naturaleza "emplee medios homogéneos para la evolución del individuo y para la de la especie".

El desarrollo psíquico se realiza de un modo continuo, aunque no uniforme. En él se pueden distinguir diversos períodos o fases, cada uno de los cuales tiene una característica propia. Es muy difícil determinar exactamente cuándo comienza y cuándo termina cada una de estas fases, porque dependen de muchas circunstancias, como son las características raciales, las sexuales, las geográficas, etc. Los niños latinos se desarrollan más rápidamente que los anglosajones; las niñas, más que los niños; los meridionales europeos, más que los septentrionales, etcétera. También influye la edad del ingreso a la escuela, que acelera el desarrollo psíquico. Por ello se han realizado clasificaciones muy diferentes de las etapas o fases de este desarrollo psíquico.

Charlotte Bühler[1], después de un amplio estudio experimental, clasifica así esas fases del desarrollo psíquico: 1º, primer año de vida; 2º, de los 2 a los 4 años; 3º, de los 5 a los 8 años; 4º, de los 9 a los 13 años, y 5º, de los 13 a los 19. Después veremos cómo caracteriza cada una de estas fases.

El doctor Cyril Burt[2], psicólogo del Consejo del Condado de Londres, presenta el siguiente cuadro:

I. Infancia:

1. Edad del bebé	0- 4 años
2. Edad de la escuela maternal	4- 7 „

1 Ch. Bühler: *El desarrollo psicológico del niño.*
2 C. Burt: *Memorandum on the mental characteristics of children.*

II. Niñez:

1. Grado inferior *(junior)* .... 7-11 años
2. Grado superior *(senior)* .... 11-14 „

III. Adolescencia:

1. Pubertad .... 14-18 „
2. Adolescencia tardía .... 18-21 „

Teniendo en cuenta las características de los niños latinoamericanos en general, a nuestro juicio se pueden distinguir las siguientes fases de ese desarrollo:

1. Primera infancia (o edad preescolar) 1 a 6 años
2. Segunda infancia (o edad escolar) ... 7 a 12 „
3. Adolescencia (o edad postescolar) ... 13 a 18 „
4. Juventud .... desde los 18 „

Esta clasificación es muy general y aproximada, pues las fases varían, como hemos dicho, de un individuo a otro según las circunstancias en que se encuentren, pero la adoptamos por creerla más acertada.

2. La infancia

De todos los seres vivos, el hombre es el que posee una infancia más larga. Claparède afirma que en las especies animales cuanto más larga es la infancia más aumenta el período de plasticidad, durante el cual el animal juega, imita y experimenta, es decir, multiplica sus posibilidades de acción, mientras que la edad adulta representa la cristalización, la petrificación. Y se pregunta: ¿para qué sirve la infancia? La infancia —dice— sirve para jugar y para imitar. No es porque no tiene experiencia por lo que el niño es un niño; es porque tiene una necesidad natural de adquirir esta experiencia[1].

En este mismo sentido, Koffka establece, por la observación comparada, la ley siguiente: cuando más alto se halla en la serie un ser vivo, tanto más desamparado está en su nacimiento, tanto más dura el período de su "infancia". El hombre —dice— constituye el extremo en ambos respectos. A la extrema insuficiencia del recién nacido se añade un período de

[1] Claparède: *Psicología del niño.*

infancia y juventud extraordinariamente largo, que excede la duración total de la vida de muchos mamíferos. La infancia es el período del aprendizaje. Las operaciones superiores, aquellas que distinguen a los seres vivos más evolucionados no pueden ser alcanzadas mediante las leyes de evolución inmanentes, por el crecimiento y desarrollo; para ellas es necesario un aprendizaje[1].

Para Karl Groos, la infancia es también la edad propia del juego. En cuanto que para nosotros, los adultos, —dice— el juego en general es sólo un fenómeno accesorio que tiene que retroceder ante la lucha por la conservación y la elevación de la existencia, en el niño constituye el auténtico contenido esencial de su vida. Y añade: en tanto que no interviene la coacción de la educación, la existencia infantil está enteramente llena de actividades lúdicas. Nosotros jugamos no porque somos jóvenes, sino que poseemos una juventud para jugar[2].

Estas caracterizaciones generales de la infancia necesitan ser completadas por la particularización de las diferentes edades o fases del desarrollo anímico infantil. No es lo mismo referirse a un niño de tres o cuatro años que a uno de ocho o nueve. En este sentido, se han realizado diversas caracterizaciones que en general responden a las dos grandes corrientes en que se divide hoy la psicología de la infancia: una es la de la psicología espiritual, tal como la representa Spranger; otra, es la de la psicología naturalista, en la que se encuentran Charlotte Bühler y Cyril Burt.

Para Spranger[3], la época central de la infancia comprende de los tres a los siete años, y se caracteriza por su fantasía vivaz que se proyecta sentimentalmente en todas las cosas del medio y que lo anima todo antropomórficamente. Pero —advierte— esa caracterización no es del todo exacta, porque en el niño no existe la diferencia entre la fantasía y la realidad que hay en nosotros. Para él, lo que a nosotros nos parece fantasía tiene el valor de realidad. Por otra parte, el niño vive sumergido en las personas y cosas del medio en que actúa sin diferenciarlas como seres independientes.

En esta edad, el niño posee un mundo espacial muy limitado, pero muy intenso; conoce las cosas próximas y sólo tiene

[1] Koffka: *Bases de la evolución psíquica.*
[2] Karl Groos: *Das Seelenleben des Kindes.*
[3] Spranger: *Psicología de la edad juvenil.*

una vaga impresión de las remotas. Su mundo temporal no es continuo como en nosotros, sino que está constituido por una serie de puntos o momentos desligados unos de otros, aunque cada uno vivido de modo muy intenso. Por último, no conoce el efecto de las leyes naturales, ni percibe las fuerzas propias y ajenas.

En el segundo período, de los ocho a los doce años, precursor de la pubertad, hay una notable diferencia respecto al anterior. Se despiertan en el niño su sentimiento corporal y su seguridad interior; establece diferencias entre la realidad y la fantasía, y se interesa por el mundo exterior. Al mismo tiempo actúa ya con sus camaradas de juego y se despiertan en él los intereses técnicos. Se establece, en suma, un equilibrio entre las fuerzas psíquicas y físicas que desaparecerá al entrar en la pubertad.

Charlotte Bühler[1] ha ido más allá en este análisis del desarrollo anímico del niño, con observaciones muy finas sobre cada uno de sus momentos o períodos, que divide en cinco, como hemos visto.

En el primer período, que corresponde al primer año de vida, la conducta del niño se caracteriza por sus reacciones o, mejor, por sus movimientos espontáneos. Es la suya una actividad exploradora de índole funcional. Sus respuesta a las impresiones de los extraños son más bien negativas.

En el segundo período, que va de los 2 a los 4 años, el niño establece diferencias, por simpatías y antipatías, en su relación con las personas; espera ser considerado como una personalidad y afirma su voluntad y sus derechos respecto a los demás. Es egocéntrico, interpretando los actos de los otros según su propia motivación, aunque no excluye la estimación de éstos. En esa edad se presenta frecuentemente el fenómeno de la obstinación, que puede llegar a la anormalidad. El progreso intelectual es más rápido que nunca a esta edad, y en general se encuentra en correlación con el desarrollo físico, como hemos dicho.

El tercer período, que comprende de los 5 a los 8 años, se caracteriza porque el niño se halla ya dispuesto a trabajar, es decir, a aceptar y realizar las tareas que se le asignan. En este momento comienza a desaparecer la tendencia egocéntrica del niño; las cosas y las personas tienen ya su personalidad propia. Asimismo, desaparece la interpretación antropocéntrica de los fenómenos al reconocerles su carácter físico, natural. Comienza también la autovaloración y la valoración de la conducta de los demás con juicios bastante objetivos. Contra lo que generalmente se cree, el avance intelectual es más lento en esta etapa que en la anterior. Desde el punto de vista social, mientras que el niño de dos a cuatro años juega solo o con un compañero, ahora participa gustoso en las actividades de grupo, aunque aún no de un modo muy riguroso.

El cuarto período, de los 9 a los 12 ó 13 años, es el más favorable, el más equilibrado de la vida del niño. Supone la culminación del desarrollo físico y mental, siendo la época de menor morbilidad y mortalidad infantil. El niño adquiere plena conciencia de sus fuerzas, se interesa por los deportes, que ocupan el centro de su vida. Su sentido social se acentúa, adquiriendo el grupo un papel dominante en aquélla. Es la edad de los equipos, de los clubes y sociedades que exigen deberes y responsabilidades. Intelectualmente, tiene intereses realistas y técnicos, y en esta edad se desarrollan más las diferencias individuales.

El último período, desde los 12 ó 13 años, comienza con la crisis de la pubertad, la fase de la adolescencia, de que nos ocupamos más adelante.

Por su parte, el doctor Cyril Burt[1] caracteriza el período de la infancia de 4 a 7 años diciendo que los intereses del niño en esa edad son a la vez generales y subjetivos. Las actividades del niño muestran muy poca especialización como la que requerirían fines y propósitos definidos; sus intereses en el mundo exterior son personales más que impersonales, y sus indagaciones en las cosas tienen siempre una relación tácita con él mismo o con sus necesidades inmediatas. Surgen pocos o ningún instinto especializado en este período; la única actividad instintiva que puede mencionarse es la curiosidad. Respecto al juego, el niño juega ya en compañía de otros, pero raramente juega *con* otros; y su conversación revela poco cambio de pensamiento. El niño se halla aún muy autocentrado para tomar más que un interés momentáneo en los pensamientos y acciones de sus compañeros excepto cuando los domina o encuentra dificultades con ellos.

[1] Charlotte Bühler: *El desarrollo psicológico del niño.*

[1] Cyril Burt: *Memorandum on the mental characteristics of children.*

Refiriéndose al período de los 7 a los 12 años, el doctor Cyril Burt dice que desde los 7 años en adelante los intereses del niño se hacen cada vez más objetivos y especializados. El niño llega a estar menos absorbido en sus sensaciones y sentimientos personales como tales; su atención está cada vez más atraída por objetos definidos, por ocupaciones particulares y por ramas específicas de conocimiento y por problemas de actividad cada vez más limitados y definidos. A esta edad surge un rasgo muy característico, que predomina sobre los demás: el interés por hacer las cosas. El juego se hace más cooperativo o mejor competitivo en rivalidad y emulación.

3. La adolescencia

Como es sabido, la pubertad, con la que comienza la adolescencia, constituye una de las fases críticas de la vida. En ella el individuo humano adquiere los caracteres que determinarán su vida ulterior; deja de ser niño para comenzar a ser hombre. En ella la vida orgánica y la anímica sufren una tremenda crisis; se rompe el equilibrio anterior y surge una inestabilidad que sólo se vence al final del período, a la entrada en la juventud.

No existe una edad fija para determinar la entrada en la pubertad, pero ya hemos indicado que en los niños latinoamericanos puede fijarse hacia los 12 ó 13 años. Veámos ahora los caracteres generales de la adolescencia, valiéndonos de los psicólogos más autorizados que la han estudiado.

Según Charlotte Bühler[1], la característica quizá más importante de la adolescencia, desde el punto de vista evolutivo, es la ruptura del equilibrio y la estabilidad de la infancia inmediatamente anterior, la de los 8 a los 11 ó 12 años. Desaparecen ahora, en efecto, la seguridad y energía del niño preadolescente y surgen la incertidumbre e inestabilidad que provoca la entrada en la pubertad. En la adolescencia hay dos fases esenciales. Una negativa, que se caracteriza, en las muchachas, por aparecer inquietas, inestables, insatisfechas y pasivas, y en los muchachos por su agresividad, su mayor interés por el deporte y su desinterés por el trabajo. Común a uno y otro sexo es el fenómeno de la holgazanería, el cual, sin embargo, sólo lo es desde el punto de vista escolar, pues el adolescente comienza ahora a interesarse por otras cosas que las puramente instructivas: en primer lugar, por sí mismo, y después, por el mundo en torno. Empieza ahora a intensificarse su vida emotiva, sus ensueños y fantasías, y se inicia también la especialización de sus intereses. Al mismo tiempo, se despierta en la moral su sentido de la independencia y de la responsabilidad. Socialmente, el adolescente se aísla, se retrae, se encierra en sí mismo y a lo más siente la necesidad de un amigo que le comprenda sus dificultades.

1 Charlotte Bühler: *El desarrollo psicológico del niño.*

A esta fase negativa sigue, hacia los 16 años, otra positiva en la que el adolescente alcanza la madurez en las esferas que son de importancia decisiva para él: su vida de amor y su vida de trabajo. La primera pasa a su vez por diversas fases que van desde la devoción puramente ideal y emocional a otra persona, pasando por el filtreo y el coqueteo, hasta la relación sexual. En la vida de trabajo se observan también dos actitudes sucesivas: la aspiración vaga a lograr algo, a ser independiente, y la necesidad de realizar objetivamente tareas con todo éxito y responsabilidad.

Para Cyril Burt[1], las principales características de la adolescencia son las siguientes: en el orden físico, aumento de la fuerza muscular, aunque con deterioro de la capacidad sensorial y la destreza manual, debido sin duda a la inestabilidad nerviosa y emocional de la primera adolescencia. En la vida intelectual, retraso gradual hasta llegar, hacia los 16 ó 18 años, a la detención del desarrollo de lo que se llama la "inteligencia general", y, en cambio, intensificación de las aptitudes e intereses especiales, lo que da lugar también a un aumento de las diferencias individuales. En la vida emocional, que es más característica de esta edad, se intensifican los impulsos primarios y sobre todo los de carácter sexual, y se desarrollan las tendencias sociales, aunque en forma de competición y rivalidad más que de cooperación, como se observa en la lucha de los deportes. Surgen ahora dos nuevos impulsos antagónicos, el de autoafirmación y el de autosumisión, que dan lugar a emociones de orgullo y de humildad respectivamente. Se despiertan también impulsos de agresividad que llegan hasta la crueldad misma y a la vez sentimientos depresivos de timidez, medrosidad y melancolía. Como se ve, existe

1 Cyril Burt: *Memorandum on the mental characteristics of children.*

en general una alteración de impulso y sentimiento que revelan la inestabilidad del adolescente.

Frente a estas concepciones de la adolescencia, de tipo naturalista, se hallan las de carácter espiritualista, entre las que se destacan principalmente las de William Stern y Eduard Spranger. Para el primero [1], la adolescencia constituye la época de descubrimiento de los valores y de la discriminación entre el valor del yo y los valores del mundo: es una vuelta de fuera adentro. El niño es egocéntrico, al referirlo todo a sí mismo, pero no es autorreflexivo, no sabe nada de sí, no llega a ser para sí un problema. El adolescente, por el contrario, se descubre a sí mismo, descubre sus propios sentimientos y pensamientos como diferentes del mundo exterior, y percibe así la existencia de dos mundos, el subjetivo y el objetivo. De aquí procede lo que Stern llama la "yoización", es decir, la acentuación del propio yo, la cual a su vez lleva en la práctica al egoísmo y en lo teórico al subjetivismo.

Pero, a su vez, la acentuación del yo, el "yoísmo", conduce al adolescente a falsas actitudes que son casi simulaciones, a la autodisminución y a la exaltación de la fuerza. De aquí nacen estados psíquicos inestables de insatisfacción, de lamentaciones y reproches sobre sí mismo, debido a un sentimiento de inferioridad que se quiere compensar con la exhibición de fuerzas, con una acentuación de los caracteres de la masculinidad o de la femineidad. Parece como si el adolescente tuviera miedo de que no se le tome en serio, de que no se le considere como un adulto.

Desde el punto de vista social —siempre según Stern—, el adolescente descubre a los demás hombres que llegan a ser ahora también problemas para él, a la vez que objetos de su crítica. Surgen así atracciones y repulsiones, oposiciones y amistades, erotismo y odio. Éticamente, las reglas externas de conducta de la infancia se convierten ahora en normas internas, en conciencia del deber. Al mismo tiempo, surge en el muchacho un sentido ideal que se puede denominar impulso ideológico y que lleva frecuentemente a un radicalismo doctrinario.

Finalmente, y esta es la consideración más importante para nosotros, la conducta del adolescente tiene el carácter de "juego en serio", forma intermedia entre el juego del niño y la

[1] William Stern: *Psicología y pedagogía de la adolescencia.*

acción seria del adulto. Se trata de una especie de tanteo, de experimentación de las posibilidades de la vida para llegar a encontrar la más adecuada al propio ser. Este juego en serio se revela, por ejemplo, en las sociedades y asociaciones juveniles, en las que se imitan o reproducen las de los adultos, sin llegar nunca a conclusiones definitivas. Es, pues, como una especie de autoaprendizaje o autoeducación a veces tan importante como la educación misma en esta edad.

Para Spranger [1], la adolescencia no es un fenómeno fisiológico, sino sobre todo espiritual, y se caracteriza en primer lugar por ser la época del descubrimiento del yo o de la individualidad, en lo que coincide con Stern. Pero esto no ha de entenderse como el descubrimiento que hace el hombre de sí mismo, sino como el de un mundo propio aislado de los demás, es la "vivencia de la gran soledad". También aquí hay que recoger una observación de la mayor importancia, y es la de que a través de las oscilaciones y contradicciones que se perciben en la vida anímica del adolescente —energía y pereza, turbulencia y melancolía, insolencia y timidez, egoísmo y abnegación, autoritarismo y radicalismo— existe un sentido. Parece como si la naturaleza creara aquí una especie de base de selección de la futura persona: experimenta consigo misma, para dejar subsistir por último una sola forma como producto definitivo. Además del descubrimiento del yo, Spranger asigna como caracteres de la adolescencia la formación de un plan de vida, la creación de ideales juveniles que influyen en el resto de la vida humana y el ingreso en las diversas esferas de la vida, cultura, trabajo, etcétera, que llevan a la independencia económica y social.

4. Los tipos psicológicos

Una vez que hemos visto las fases principales del desarrollo anímico, tenemos que examinar cómo queda constituido el ser individual. Éste posee estructuras o tipos determinados de carácter y temperamento. Y conforme a ellos se han establecido diversas tipologías o caracterologías. De entre ellas, algunas acentúan la relación psicofísica del individuo estableciendo relaciones de dependencia o coordinación en la constitución

[1] Spranger: *Psicología de la edad juvenil.*

física y la psíquica, como las de Kretschmer y Jaensch. Otras realzan sobre todo el aspecto puramente psíquico, como la de Jung, y otras, en fin, subrayan el aspecto ideal o espiritual, como la de Spranger. Veámos los rasgos más esenciales de cada una de ellas.

a) *Ciclotímicos y esquizotímicos.*

Según Kretschmer[1] existen tres tipos fundamentales de estructura física: el leptosoma, el pícnico y el atlético. El tipo *leptosoma* se caracteriza por su cuerpo alto y delgado, con tórax largo y plano, brazos flacos y manos afiladas. Su rostro está, como su cuerpo, desprovisto de grasas y la piel es delgada y pobre de color; su perfil es acentuado, con nariz prominente; su cabello, espeso y abundante. Por el contrario, el tipo *pícnico* es de talla media, con gran volumen y desarrollo de grasas y con esqueleto menos desarrollado. Su cuello es corto y grueso y su cráneo es más redondeado, con cabello poco espeso y con tendencia a la calvicie; su rostro es blanco y ancho. El tipo *atlético* se distingue por el gran desarrollo de su musculatura y su esqueleto, con hombros anchos, tórax firme, músculos fuertes y sin grasa y pies y manos desarrollados. Es el tipo del boxeador. A estos tipos habría que añadir el del *displástico*, el desproporcionado, debido a perturbaciones de las glándulas de secreción interna, pero es menos frecuente.

A estos tipos de constitución física corresponden determinados temperamentos o caracteres psíquicos, que Kretschmer clasifica en dos grandes grupos: los ciclotímicos y los esquizotímicos. Al primero de ellos corresponde la estructura pícnica y a los segundos las estructuras leptosómica, atlética y displástica. El temperamento *ciclotímico* se caracteriza en general por su gran excitabilidad sentimental, que da lugar a cambios frecuentes del estado de ánimo, que pasan rápidamente de la exaltación a la depresión, de la alegría a la tristeza, de la cólera al afecto. A esta variabilidad sentimental se une la necesidad de expresarse, de comunicar a los demás sus opiniones y sentimientos, de ser sincero y franco, llegando a veces a la rudeza. Dentro de este tipo se pueden distinguir varias especies entre las cuales sobresalen dos: el tipo del maníaco, de carácter alegre, simpá-

[1] E. Kretschmer: *Constitución física y carácter.* Véase, también: H. Rohracher: *Introducción a la caracterología.*

tico y social, hábil e ingenioso, que goza de la vida y se encuentra bien en todas partes, aunque tiene también sus fases depresivas, que sin embargo suele vencer muy pronto. El otro subtipo es el del ciclotímico depresivo o melancólico, de carácter dulce y apacible, que carece de jovialidad, pero que es también sociable y siente la necesidad de comunicarse con los demás, aunque sea en forma de quejas y lamentaciones.

En contraposición al tipo ciclotímico, el temperamento *esquizotímico* es de carácter reservado y complicado. En estos caracteres hay como una superficie y un fondo. Sin ser hipócritas, no dan a conocer sus sentimientos y a veces hasta los disfrazan con otros. Son tipos pobres de afectos, que viven interiormente. De este vivir encerrados en sí surgen en ellos los contrastes: frialdad hacia afuera y supersensibilidad hacia adentro; cinismo y burlas respecto al mundo y seriedad extrema para consigo mismo. Dentro de este tipo hay infinidad de variantes que van desde el déspota político al idealista fanático, desde el lírico sensible al pensador sutil, desde el profeta y el reformador social, al escéptico holgazán. Pero lo esencial en ellos es la dualidad en la vida: el tener una fachada y un fondo anímicos.

Ni qué decir tiene que estos tipos no se encuentran nunca puros en la realidad, y menos en la vida psíquica infantil. Lo que ocurre es que en algunos predominan más los rasgos de un tipo que del otro o que están en formación como ocurre con el ser juvenil.

b) *Integrados y desintegrados.*

Partiendo del fenómeno del eidetismo, o sea de la facultad que tienen ciertos niños de reproducir exactamente los objetos como vistos, aunque no estén presentes, Erich Jeansch[1] estableció dos tipos de seres eidéticos a los que correspondían dos tipos de constitución psicopatológica. A estos tipos los denominó tipo B o *basedewoico* y tipo T o *tetánico*. El primero, llamado así por tener alguna semejanza con la enfermedad de Basedow originada por perturbaciones de la glándula tiroides, aunque no necesita ser patológico, se caracteriza por su mirada brillante y animada, ojos grandes y salientes; piel generalmente oscura y suave; reflejos rápidos y vivos y en general por un

[1] E. Jaensch: *Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode.*

predominio del sistema psicovegetativo, poseyendo también una imaginación rica y una vida sentimental lábil. El tipo tetánico denominado por su parecido con los rasgos de la tetania, producida por otras perturbaciones endócrinas, se distingue por su mirada apagada, ojos pequeños, expresión poco animada, escasa excitabilidad vegetativa y vida imaginativa y afectiva pobre.

De estos caracteres ha surgido la clasificación de Jaensch con sus dos tipos esenciales: el tipo integrado y el tipo desintegrado. El ser integrado está representado en su grado máximo por el tipo basedowoico mientras que el desintegrado revela los caracteres del tetánico. En el individuo *integrado*, predomina, como se ha dicho, la actividad del sistema psicovegetativo, mientras que en el *desintegrado* hay una acentuación del sistema cerebroespinal. En el primero existe una íntima compenetración o interacción de las diversas funciones psíquicas, mientras que en el segundo actúan éstas más separadamente. Así en los actos de aquél colaboran íntimamente la percepción, el sentimiento y las voliciones, mientras que en éste lo hacen de un modo más aislado. Así también aquél tiene una tendencia a la totalidad y a la síntesis, en tanto que éste posee una capacidad más analítica y particularista.

En relación con el mundo exterior, el ser integrado tiene con él una fuerte coherencia, una conexión firme y establece una cohesión fácil entre los sucesos externos y las vivencias internas, mientras que el desintegrado carece de esta correspondencia; tiene poco contacto con el mundo en torno y vive todo lo que viene de fuera como algo extraño y separado de él. En cuanto a su conducta, el integrado muestra mayor tendencia a la acomodación y al compromiso, mientras que el desintegrado observa una actitud opuesta.

Dentro de cada uno de estos tipos, Jeansch ha establecido una clasificación de subtipos muy complicada, con una serie de grados y variaciones, dando lugar a una especie de álgebra psíquica difícil de seguir. Para la psicología juvenil y para la educación lo más importante es su descubrimiento del fenómeno eidético, que se extiende a gran número de niños y que considera como un carácter general de la psique infantil, que desaparece después, quizá por el efecto de la escolaridad, salvo en algunas personas excepcionales, generalmente artistas plásticos, que lo conservan durante toda su vida. El fenómeno eidético tiene gran importancia porque se le interpreta como una función básica, orginaria, de la vida anímica, de la cual se habrían diferenciado después las funciones de la percepción y la representación.

c) *Introvertidos y extravertidos.*

De un carácter más psíquico es la tipología de Jung[1] basada en su clasificación de tipos introvertidos y extravertidos. Para él en todo individuo existen dos mecanismos psíquicos: el de la introversión y el de la extraversión, el del interés hacia el objeto y el de la atracción hacia el propio sujeto: el predominio de uno u otro da lugar a las diferencias típicas del *extravertido* y el *introvertido*. Pero en la realidad los tipos no aparecen tan claros como aquí se presentan, por la tendencia a la compensación que existe en todo individuo y que tiende a mantener el epuilibrio psíquico dando lugar a caracteres o tipos secundarios y a la posible confusión de aquéllos.

En general, por disposición extravertida, entiende Jung el predominio de la orientación según el objeto y lo objetivamente dado, de modo que las decisiones y acciones más frecuentes y principales están condicionadas, no por puntos de vista subjetivos, sino por circunstancias objetivas. En general, el tipo *extravertido* tiende a adaptarse a las circunstancias del mundo en torno, más que a vencerlas o mejor dicho se acomoda a la realidad sin tropiezos, ya que la adaptación supone un mayor esfuerzo que la pura acomodación. Así en la elección de profesiones se dirigirá a la más prometedora, y en la vida evitará las novedades y dificultades; es decir, que tendrá en cuenta sobre todo sus necesidades subjetivas.

Analizando las funciones psíquicas fundamentales, se observa que el tipo extravertido se orienta naturalmente en su pensar en el sentido del objeto y de los datos objetivos; es el pensar típico del técnico, del comerciante y del pensador naturalista. Respecto al sentimiento, este tipo se rige también objetivamente, sean según los valores tradicionales o los actuales. A este tipo se debe por ejemplo la asistencia social, el fenómeno de la moda, la ayuda a instituciones filantrópicas, etc. Finalmente, tiene un modo de moral propia, independiente de los demás, pero siempre orientada a las posibilidades que ofrecen los objetos. A este tipo pertenecen los hombres de negocios, los empresarios, los especuladores y los políticos.

[1] C. G. Jung: *Tipos psicológicos.*

Pasando ahora al tipo introvertido se ve que éste observa las circunstancias exteriores, pero que elige como decisivas las condiciones subjetivas. En su pensar se rige naturalmente por factores personales. Las causas de su pensamiento no son tanto los hechos exteriores como el objeto mismo. En su sentir predomina también lo subjetivo, abundando este tipo entre las mujeres. En su relación con los demás, este tipo aparece indiferente, seguro y frío, pero no está desprovisto de sentimientos, sino que éstos se hallan en lo hondo, pudiendo a veces llegar a desbordarse en formas extremas. Por lo general su conducta es incomprendida y ejerce una influencia algo misteriosa sobre el extravertido por los lazos que establece con su inconsciente.

d) *Los tipos ideales.*

Fundándose en su psicología científico-espiritual, Eduardo Spranger[1] ha creado ciertos tipos ideales de carácter, cada uno de los cuales posee una orientación de sentido y de valor predominante. Estos tipos son: el teórico, el económico, el estético, el social, el político y el religioso.

El tipo *teórico* está determinado por su orientación a lo objetivo, busca ante todo la verdad, tiene pasión por el problema. Vive en un mundo intemporal, no le importa el momento, sino lo esencial, universal; no tiene importancia para él lo personal y subjetivo. Este tipo está representado en particular por el hombre de ciencia, que pone el saber sobre todo.

El tipo *económico* aprecia especialmente la utilidad. Ésta sirve para la satisfacción de sus necesidades, para la conservación de la vida y para hacerla lo más agradable posible. Se presenta bajo dos formas, como productor y como consumidor. Ahorra materia, energía, espacio y tiempo con el fin de obtener un máximo de efecto útil. Es el tipo del hombre práctico y técnico.

El tipo *estético* transforma sus impresiones en expresiones. Vive una existencia interna más que externa. No se pone en contacto directo con la realidad, que despierta la apetencia y provoca la acción. Hay el tipo impresionista, ávido de vivencia, que va de impresión en impresión, el tipo expresionista, sobre todo subjetivo, y el tipo equilibrado, de artista de la vida.

El tipo *social* afirma la simpatía, el valor de la vida ajena,

[1] Spranger: *Formas de vida.*

se entrega a los demás. No vive inmediatamente por sí mismo, sino por medio de los otros. Es el tipo antiegoísta, altruista, que ama al prójimo, no por compasión, sino como valor o posibilidad. Este amor a los demás puede ser tanto individual como social, es decir, referido a una persona, como la madre al hijo, o a la sociedad.

El tipo *político* es el hombre que ama el poder, que trata de imponer su opinión y voluntad sobre los demás. Pero el poder no se refiere sólo a la vida política sino a todas las esferas de la vida, aunque principalmente se desarrolla en la esfera del Estado.

El tipo *religioso* se orienta a la creación de la suprema vivencia del valor absolutamente satisfactoria. Hay tres formas de este tipo: el místico inmanente, que ve gérmenes de lo divino en todos los aspectos de la vida, que afirma a ésta y es optimista; el místico trascendente que ve lo divino fuera de la vida, que niega al mundo y que es pesimista, y el tipo mixto de equilibrio y armonía que ve lo terrenal como necesario y bueno, pero que lo subordina a lo ultraterrenal.

Además de estos tipos, Spranger señala otros que llama complejos, y entre los cuales se halla el del educador, que constituye una forma especial del tipo social y cuya representación más alta es Pestalozzi.

Todas estas tipologías se refieren, naturalmente, al hombre adulto, al ser individual ya formado. Pero pueden observarse ya en germen en el niño y sobre todo en el adolescente. En ellos se manifiestan en formas rudimentarias, elementales, pero con caracteres ya perceptibles. Así puede verse que los niños de temperamento ciclotímico y extravertido son de carácter abierto, franco, espontáneo; les gusta jugar con sus compañeros y tienen muchos amigos; son comunicativos en sus sentimientos, aunque no muy firmes en ellos; prefieren las materias objetivas, como la física y la geografía y en cuanto al maestro son afectuosos y sumisos. Por el contrario, los niños equizotímicos e introvertidos son por lo general retraídos, cerrados; tienen pocos amigos o uno solo; son de sentimientos concentrados; prefieren las materias abstractas como la aritmética o la religión, y con el maestro son más bien reservados. Naturalmente, estas caracterizaciones son muy sumarias, y necesitan ser desarrolladas por la observación. Pero en general, pueden servir de orientación para el conocimiento de los alumnos.

En cuanto a la relación de la caracterología con la educación pueden aplicarse las siguientes palabras de Rohracher: "La misión del educador se puede describir, en cierto modo, diciendo que debe cuidar por procedimientos adecuados de que queden lo más posible latentes los rasgos indeseados y que actúen lo más posible los deseados, para de este modo impedir el desarrollo de los unos y favorecer el de los otros. Ciertamente que, como la experiencia demuestra, no se puede oprimir un rasgo indeseado intenso. Por lo que se refiere a la pertenencia a tipos, se tendrá que aceptar, por lo dicho anteriormente, que los niños ciclotímicos son fácilmente influenciables y que pueden despertarse en ellos el entusiasmo por lo bueno y valioso, pero que este influjo, por su actividad total lábil, sólo raramente tiene efectos duraderos, mientras que el tipo esquizotímico es difícilmente influenciable, pero que una vez que ha aceptado un principio, se conserva en él fijamente"[1].

5. Las funciones anímicas

Aunque el estudio de las funciones anímicas corresponde a psicología infantil y pedagógica, hemos de dar aquí un sumario de ellos con el fin de que se puedan interpretar mejor los factores que intervienen en la educación.

a) *Vida sensorial y motriz*

En el niño pequeño predomina la vida sensorial y motriz; está determinado por sus reacciones al ambiente, en el cual va poco a poco orientándose; realiza también movimientos espontáneos, en forma de exploraciones. Nos interesa especialmente el niño en edad escolar, en el cual está ya terminado el primer ciclo de sus sensaciones y movimientos, aunque aún es lo bastante plástico para irlos perfeccionando. En cuanto a las sensaciones, las más importantes son las visuales y las auditivas. Las primeras, a medida que se desarrollan, están también expuestas a imperfecciones y defectos, sobre todo con la entrada en la escuela, que puede llegar a producir la llamada "miopía escolar". De aquí la necesidad de una cuidadosa inspección y de emplear al principio, en la enseñanza de la lectura y escritura, tipos de letra de gran tamaño. Alfred Binet[2] ha llamado

[1] Rohracher: *Introducción a la caracterología.*
[2] Binet: *Las ideas modernas sobre los niños.*

especialmente la atención sobre este punto, lamentándose de que no se le atiende debidamente ni en los libros de pedagogía ni en las escuelas, donde se realiza la clasificación de los niños sin tener en cuenta su grado de acuidad visual. Además de ésta, hay que tener en cuenta la discriminación de los colores y la ceguera respecto a ellos, que es relativamente frecuente entre los niños y muy rara entre las niñas. En cuanto al oído, cabe hacer las mismas observaciones respecto a la necesidad de un examen de audición antes de colocar al alumno en las clases para dar la debida ubicación a los débiles de oído. Respecto al tacto, es ésta una de las pocas capacidades en que los niños son superiores a los adultos; y las niñas lo son también respecto a los niños. Finalmente, el llamado sentido muscular, que es de gran importancia para la destreza manual, se va desarrollando a medida que avanza la edad y el control muscular, y debe ser también examinado periódicamente por pruebas adecuadas.

El desarrollo de los movimientos infantiles no ha sido tampoco muy atendido hasta ahora en la psicología y la pedagogía, a pesar de la importancia que tiene para la vida psíquica. Solamente Charlotte Bühler[1] y su escuela le han concedido la importancia que se merece, ealizando estudios de sumo interés. Hablando del niño pequeño dice: "Lo mismo que la ameba extiende espontáneamente sus pseudopodos en todas las direcciones, el niño recién nacido mueve impulsivamente sus brazos y piernas en todos sentidos. En el curso del primer año, estos movimientos, aparentemente sin propósito, son sustituidos por una actividad creadora con material". Tal importancia tienen estos movimientos con material, que por ellos se puede predecir el grado de desarrollo mental en los niños pequeños. Refiriéndonos más concretamente al niño en edad escolar, hay que atender aquí a la fuerza musculares, la cual, según Cyril Burt[2], se desarrolla más rápidamente al fin del período escolar que al principio, y es mayor en los niños que en las niñas. En cuanto a rapidez de movimientos, aumenta entre los 9 y 11 años, para detenerse al comienzo de la pubertad. Finalmente, la destreza parece intensificarse entre los 5 y 9 años, existiendo una diferencia a favor de las niñas.

[1] Charlotte Bühler: *El desarrollo psicológico del niño.*
[2] Cyril Burt: *Memorandum*, etc.

b) *Vida intelectual*

Como se sabe, la inteligencia, está constituída por diversos factores y no sólo por uno, como se creía anteriormente. En ella intervienen funciones tan importantes como la atención, el interés, la memoria, el razonamiento, etc., y diversos factores emotivos, placer y disgusto principalmente. La atención ha sido uno de los factores más estudiados por la psicología clásica, y para medirla se han inventado numerosos tests o pruebas mentales. La atención está íntimamente relacionada con el interés. El niño atiende especialmente a lo que le interesa y desatiende lo que no tiene interés para él. Ahora bien, se ha visto que los intereses del niño son diferentes de los del adulto, y de aquí la necesidad de determinar cuáles son éstos. Claparède [1] ha clasificado los intereses del niño en varios grupos, y así lo han hecho otros autores. Lo que importa aquí, pues, es despertar el interés del niño y con ello se despertará su atención. Aparte de esta atención espontánea hay la voluntaria, que tiene menor intensidad y duración, por las cosas que aún no siendo interesantes deben ser atendidas. El límite de la atención está determinado también por la edad y el grado de desarrollo del niño; como es sabido, los pequeños tienen menor grado de atención; ésta aumenta de los 7 a los 11 años, y no hay diferencia esencial respecto a los sexos.

Otro factor importante en la vida intelectual es la memoria o sea la capacidad de retener sensaciones, representaciones o ideas y de reproducirlas. También ha sido objeto de numerosos trabajos y se han confeccionado diversos tests para medirla. Aquí nos interesa observar que la memoria, contra lo que se cree, puede ser desarrollada por la educación. Hay que distinguir, como es sabido, diversas clases de memoria, la mecánica, la asociativa, la sensorial, la racional, etc. En la memoria intervienen también diversos factores; el grado de atención, los períodos o tiempo de fijación, el material empleado, las repeticiones, etc. Lo importante aquí es saber que la memoria debe referirse siempre a algo con sentido, y que la memoria mecánica es necesaria para ciertas materias o puntos de ellas, aunque sin caer en los excesos del "memorismo".

El factor más importante de la vida intelectual es, sin embargo, la inteligencia propiamente dicha, y que es muy difícil

1 Claparède: *Psicología del niño.*

de definir, a pesar de los numerosos trabajos que sa han realizado sobre ella. Para William Stern [1] la inteligencia es "la capacidad general de un individuo para dirigir conscientemente su pensamiento a la solución de nuevos problemas, esto es, la capacidad de adaptarse a la nuevas condiciones y problemas de la vida". Para Claparède [2] es "el instrumento de adaptación que entra en juego cuando faltan los otros instrumentos de adaptación: instinto y hábito", pero también es "la capacidad de resolver por el pensamiento problemas nuevos". Para Thorndike la inteligencia es la "capacidad para reaccionar correctamente desde el punto de vista de la verdad o de los hechos" [3]. Para Spearman [4] la inteligencia es un producto de dos factores; un factor general (g) que varía de individuo a individuo, pero que permanece constante en la misma persona, y un factor especial (s) que no sólo varía de individuo a individuo, sino también de una capacidad a otra en el mismo individuo. El factor (g) es universal y se aplica a todos los casos; el (s) sólo se da en situaciones de tipo restringido. A más de estas deficiones y explicaciones, hay otras muchas, pero lo esencial para nosotros es ese elemento de adaptación o mejor de solución de problemas nuevos. La inteligencia no es un factor pasivo de mera adaptación, sino que es sobre todo activo, de creación o hallazgo de soluciones a problemas encontrados o planteados por ella.

Para la medida de la inteligencia existen los llamados "tests" o pruebas mentales, que en la actualidad son numerosísimos. El origen y el más difundido de todos ellos es la llamada "escala métrica" de Binet y Simon, que ha sufrido diversas modificaciones, la más importante de las cuales es la de Terman. Aquélla no sólo se aplica a la inteligencia propiamente dicha, sino también a otros factores intelectuales, memoria, sensibilidad, etc., que es lo que Claparède llama "inteligencia global". Con estos tests y otros se determina el nivel o edad mental de cada niño y su cociente intelectual (C.I.), que es el que resulta de dividir la edad mental por la edad biológica. Las pruebas de inteligencia son de un valor grande para la clasificación de los niños en las escuelas y para la determinación de su mayor

1 Stern: *Die Intelligenz der Kinder.*
2 Claparède: *Psicología del niño.*
3 Thorndike: *Educational Psychology.*
4 Spearman: *General Intelligence.*

o menor normalidad. Sin embargo, sus conclusiones no pueden tomarse como un valor definido porque aun en la vida intelectual interviene no sólo el factor inteligencia y las demás funciones intelectuales, sino también otros factores psíquicos, como son la emocionalidad, el esfuerzo, la fatiga, el interés, la emoción, la persistencia, etc., que pueden hacer variar la clasificación y ordenamiento intelectuales.

Es importante consignar dos afirmaciones de Charlotte Büler respecto al desarrollo intelectual y la edad: a) con el aumento de la edad, es decir, con la madurez, la cualidad de la actuación intelectual se hace cada vez más independiente del nivel de edad; b) cuando la edad aumenta aún más se diferencia del talento, esto es, el factor g (general) llega a ser menos efectivo que el factor *s* (especial). Según ella, pues, los factores decisivos para determinar la actuación escolar son la madurez en los alumnos más jóvenes y la capacidad en los mayores; primero aparece la capacidad general y después la capacidad especial.

c) *Vida afectiva*

Paralelamente y aún anteriormente a la vida sensorial e intelectual del niño, se desarrolla la vida afectiva o sentimental, como partes que son de un mismo todo. La vida afectiva comprende no sólo los sentimientos, sino también las emociones, los afectos y las pasiones. Se caracteriza sobre todo por su aspecto subjetivo, personal, aunque tenga también referencias objetivas, sobre todo como reacción a las impresiones del mundo exterior o como efecto de éste sobre la persona. En el niño es particularmente importante la vida afectiva; aparece desde el primer día de su nacimiento como sentimiento de bienestar o malestar y le acompaña a lo largo de su vida. Cada una de las demás manifestaciones de la vida psíquica tiene su correspondencia o efecto en la afectiva; así hay sentimientos sensoriales, intelectuales, volitivos, etc. Especialmente importantes son en el niño los sentimientos de agrado y desagrado, de interés y simpatía, de preferencia y rechazo. En su desarrollo predominan en la primera infancia los sentimientos biológicos, vitales de calor y frío, de hambre y satisfacción, de agrado y desagrado Sus primeras reacciones ante las cosas o las personas nuevas o las impresiones fuertes, son de desagrado; poco a poco va sig-

nificando sus simpatías y agrados a las personas y cosas conocidas, en primer lugar a la madre y familiares, y después a las cosas habituales. Pero en la época de la escolaridad, que más nos interesa, los sentimientos son más complejos. En primer lugar está la situación del niño, las preferencias por las materias y trabajos escolares. Después, es de particular importancia la relación del alumno con los demás niños y finalmente la que guarda con el profesor; es decir, los sentimientos de carácter social. Pero al mismo tiempo hay que observar los sentimientos que podríamos llamar individuales, nacidos del fondo anímico del niño, de su carácter o temperamento que, como hemos visto, dan lugar a los diferentes tipos caracterológicos: melancólicos, alegres, exaltados, depresivos, los que podríamos llamar la tonalidad sentimental de la persona.

En relación íntima con la vida afectiva del niño está el desarrollo de sus intereses, en los que intervienen no sólo los sentimientos, sino también otros factores como la inteligencia, los impulsos, voliciones, etc. Por interés se entiende, en general, todo aquello que nos afecta de un modo directo, que llama nuestra atención de un modo intenso, que no nos deja indiferentes. El desarrollo de los intereses es de gran importancia para el conocimiento del niño. Según Claparède[1], el orden de su sucesión es el siguiente: 1º Período de los intereses perceptivos (durante el 1er. año); 2º Período del interés glósico (del hablar) 2º y 3er. años; 3º Período de los intereses generales (despertar intelectual, preguntas): 3 a 7 años; 4º Período de los intereses especiales y objetivos (7 a 12 años); 5º Período sentimental (intereses éticos y sociales), 12 a 18 años o más. Según Nagy, citado por Meumann[2] existen cinco grados de interés: el sensitivo, en los dos primeros años, dirigido hacia las impresiones sensibles; el subjetivo, en que se prefieren los objetos según las relaciones con el niño, que va hasta los 7 años; el objetivo, en que atiende ya el valor real de los objetos, de los 7 a los 10 años; el constante, que se ocupa de las cosas de un modo duradero, 10 a 15 años, y el lógico, que comienza en la edad juvenil y que se preocupa por la conexión de los fenómenos.

También tienen importancia en la vida afectiva las preferencias por las actividades y materias escolares, como ya se ha indicado. De todas las investigaciones realizadas aparece en

[1] Claparède: *Psicología del niño.*
[2] Meumann: *Pedagogía experimental.*

primer lugar, como era de esperar, el juego y en general las actividades manuales y artísticas, siguiendo después las materias realistas, concretas, como la geografía y las ciencias físico-naturales, y terminando por las abstractas, como las matemáticas.

Finalmente, se han hecho experiencias para determinar el tipo de simpatía o antipatía por las personas y en especial por los maestros, sin haberse llegado a conclusiones definitivas, aunque, como era también de esperar, el tipo de maestro preferido es el más simpático, el más indulgente y comprensivo frente al autoritario y rígido.

d) *Vida volitiva*

La vida del niño y del ser humano en general está condicionada principalmente por sus actos. Aquél es sobre todo un ser activo. En su actividad intervienen varios factores: los impulsos, los deseos y las voliciones. Los primeros son de carácter casi inconsciente y están muy próximos a la vida instintiva; los segundos aparecen en forma más elevada y dependen más de la imaginación; sólo la voluntad supone la realización consciente. En el niño y el joven predominan el impulso y el deseo sobre la volición; aquéllos se desarrollan intensamente en la 1ª y 2ª infancia; ésta es más propia de la infancia ulterior y la adolescencia. Pero en todos ellos sobresale la nota de la actividad latente o manifiesta, y se revela en las actividades lúdicas, en las tendencias constructivas y en las manifestaciones sociales, de agrupación.

Particular atención merecen los impulsos o acciones de los niños por la construcción y manipulación de objetos, que se manifiesta desde la segunda infancia. Como dice Cyril Burt: "Las tendencias constructivas existen tanto para la propia satisfacción como para satisfacer ciertos impulsos agresivos. Las ocupaciones de este género son algo más que mera actividad manual, les acompaña un deleite emotivo. La satisfacción del niño procede de ser un hacedor, un creador de algo nuevo, algo que le es propio" [1]. Esta tendencia a la manipulación y la construcción se va perfeccionando y complicando con el desarrollo hasta llegar a las formas literarias, artísticas, técnicas y científicas más elevadas.

[1] Cyril Burt: *Memorandum*, etc.

Otro impulso de gran importancia es el impulso sexual. Aunque la psicología freudiana afirma que éste aparece desde la primera infancia, es indudable que su culminación ocurre en la pubertad. Ya hemos indicado los caracteres generales de la adolescencia, que comienza con aquélla. Baste decir aquí que la sexualidad en esta edad manifiesta una gran diferencia entre los muchachos y las muchachas. Según Charlotte Bühler: "Al comienzo de la pubertad, la sexualidad femenina es mucho más difusa que la de los muchachos. La excitación sexual que experimenta la muchacha se distribuye por todo el cuerpo en vez de concentrarse en un órgano específico, lo cual se manifiesta muy claramente en la inquietud general motora de la primera pubertad. Para los muchachos el estímulo orgánico específico es de mayor importancia desde los primeros comienzos de la pubertad y por esta razón la tendencia a la masturbación es mucho mayor que en las niñas" [1].

En cuanto a las voliciones propiamente dichas, es decir, aquellos actos realizados con un fin no inmediato, sino ideal, en el niño aparecen muy tarde, y sólo con contados motivos ya que supone una deliberación y reflexión. Aquí intervienen ya las ideas morales, el juicio crítico, la elección de actos. En relación con la conducta volitiva moral se han realizado numerosas investigaciones con pruebas o tests, que en lo esencial consisten en presentar actos de situaciones dudosas de conducta que ha de resolver el niño. Según Vernon Jones [2] la conducta moral está en la misma relación cronológica que la vida intelectual. El simple hecho de llevar un período más largo de tiempo viviendo —dice— da al niño ciertas ventajas sobre el más joven, en idéntica edad mental. Respecto al sexo, parece que existe una mayor facilidad para la transgresión de las costumbres y leyes morales en los muchachos que en las muchachas, sobresaliendo en aquéllos las transgresiones contra la propiedad y en éstas las de índole sexual. Naturalmente, muchas de las acciones volitivas dependen de las circunstancias del medio ambiente, como veremos oportunamente.

En relación con las acciones en general y con las voliciones en particular, está la formación de hábitos, mediante los cuales se facilita la vida anímica. "Cuando mayor sea el número de

[1] Charlotte Bühler: *El desarrollo psicológico del niño.*

[2] Vernon Jones: *La amoralidad de los niños*, en el "Manual de psicología del niño", de Murchison.

particularidades de nuestra vida —dice William James—, confiadas a la custodia del hábito, tanto más fácilmente se hallará nuestra capacidad mental en condiciones de laborar en su trabajo específico" [1]. Como es sabido, la formación de hábitos se realiza más fácilmente en la infancia, y va desde los actos instintivos o impulsivos de la limpieza y el orden hasta los de la vida intelectual mecánica, como los del recuerdo de fechas, datos, etc. Naturalmente, los hábitos no deben predominar hasta el punto de suprimir las acciones libres, reflexivas, que en todo momento han de estar presentes en la vida del niño.

[1] William James: *Charlas a los maestros.*

CAPÍTULO V

LOS FACTORES SOCIOLÓGICOS

La vida del niño se desarrolla, como hemos dicho, en un medio o mundo, no sólo físico, sino también social, humano. Lo social constituye un elemento tan importante para la vida del individuo, que no se puede concebir ésta sin aquéllo. Se podría hasta decir que el hombre es el individuo más su mundo social. Ambos factores están tan íntimamente ligados, que forman una unidad. No es ahora el momento de hablar de la educación en relación con la sociedad, lo que se hará en su lugar oportuno, al tratar de la educación social. Nos interesa aquí solamente, como hemos hecho con la vida orgánica y el mundo físico, señalar los factores sociales que más influyen en el desarrollo anímico del niño.

Limitándonos a los más importantes, nos encontramos que son la comunidad doméstica, la comunidad local y la comunidad nacional. Cada una de ellas a su vez está integrada por numerosos factores, que les dan su carácter propio y diferente. En este sentido, no se puede hablar de los factores sociológicos de un modo abstracto, general, sino en vista de las circunstancias diversas en que se encuentra el niño.

Cada uno de los factores sociales antes indicados trata de absorber o dirigir la vida del niño, conforme a sus aspiraciones y necesidades. Por otro lado, en el juego y sucesión de las generaciones, cada una de éstas trata también de imponer su carácter y objetivo. Pero aparte de estas tendencias a la asimilación, es evidente que la sociedad, para sostenerse, necesita incorporarse, asimilarse las nuevas generaciones que llegan a ella.

Aun reconociendo esta necesidad, no podemos olvidar nunca que lo importante y decisivo en la vida del niño es su misma vida, su individualidad, que se ha de conservar y desarrollar

en el medio social en que se halle, sin ser absorbida por éste. De aquí la necesidad de establecer un sano equilibrio entre la vida individual y la social, de conservar una armonía y acuerdo entre los factores psíquicos y los sociales. Como dice John Dewey: "Creo que el individuo que ha de ser educado es un individuo social y que la sociedad es una unión orgánica de individuos. Si eliminamos del niño el factor social, nos quedamos sólo con una abstracción; si eliminamos de la sociedad el factor individual, nos quedamos sólo con una masa inerte y muerta" [1].

1. La comunidad doméstica

La casa, la familia, la comunidad doméstica, constituyen el centro de la vida del niño. Esta situación ha existido en todos los tiempos, y más en el pasado que en la actualidad, en que la vida familiar tiende a aflojar sus lazos. Pero con todo, aún constituye el factor decisivo en el desarrollo de la vida del niño. En ella se forman los elementos constitutivos de su personalidad, su organismo psíquico y físico, sus sentimientos, su lenguaje. Cuando el niño llega a la escuela, todo esto ya está más o menos formado, y aquélla no tiene más función que perfeccionarlo y guiarlo. De aquí que todos los educadores de todos los tiempos hayan reconocido la importancia de la vida doméstica para la formación del niño. Así Pestalozzi dice: "Las relaciones domésticas de la humanidad son las primeras y más excelsas relaciones de la naturaleza. El hombre trabaja en su profesión y soporta las cargas de la ciudadanía para poder disfrutar con sosiego la dicha pura de su felicidad doméstica. Por esto la educación profesional y especial del hombre tiene que estar subordinada al fin último de los goces de una felicidad doméstica pura. Por esto eres, hogar paterno, el fundamento de toda educación natural de la humanidad". Y termina diciendo: "Casa paterna, eres la escuela de las costumbres y del Estado" [2].

En la actualidad, gran parte de la influencia del hogar en el niño pequeño la ha recogido la escuela con sus instituciones preescolares: escuelas maternales, jardines de infantes, guarderías, etc. Pero aún conserva aquél una importancia extraordinaria, ya que la escuela sólo le retiene durante unas pocas horas al día y unos pocos años en su vida. Veámos, pues, cuáles son los factores de la comunidad doméstica que más influyen en el desarrollo vital del niño.

[1] John Dewey: *Mi credo pedagógico*, en "El niño y el programa escolar".

[2] Pestalozzi: *La velada de un solitario*. En "Kant, Pestalozzi y Goethe sobre educación".

En primer lugar, aparece la estructura de la familia misma. Las familias normalmente constituídas favorecen ese desarrollo. En cambio, en las que falta uno o ambos de los padres, por defunción, divorcio, ausencia, etc., lo dificultan. El niño huérfano, el niño sometido al cuidado de padrastros o personas ajenas se halla en condiciones desfavorables para su vida y su educación.

La madre desempeña siempre el papel decisivo en la vida del niño. De aquí el problema tremendo que surge en los casos de separación o divorcio de los padres aunque la legislación pueda confiar a las madres la custodia de los niños pequeños siempre quedan éstos poco atendidos.

Otra circunstancia influyente en la vida del niño es el número y el orden de sucesión de los hijos en la familia. En cuanto al número, las observaciones más seguras señalan que ni el hijo único, ni los hijos numerosos se encuentran por lo general en circunstancias muy favorables para su pleno y normal desarrollo, aunque, naturalmente, hay excepciones. La familia de dos o tres hijos parece la más favorable. En cuanto al orden de sucesión, no se ha determinado de un modo cierto cuál es el lugar más propicio para el niño: algunos afirman que el primero y otros que el último. En todo caso, parece necesario evitar el complejo de inferioridad que puede surgir en los niños por la preferencia o menosprecio de los padres respecto a alguno de ellos según lo ha demostrado Alfred Adler.

Evidentemente, el carácter de los padres desempeña un papel decisivo en el desarrollo vital del niño. El padre alcohólico, vagabundo, la madre descuidada, inmoral, influyen en aquél nocivamente. Pero sin llegar a estas irregularidades, es de importancia decisiva su carácter psíquico, a saber: si son rígidos y autoritarios o afectuosos y blandos; si mantienen un orden y disciplina razonables o son variables y caprichosos con los niños.

La situación económica de las familias constituye, como es sabido, un factor muy importante en la vida de aquéllos. En las casas pobres, las deficiencias de alimentación, las habitaciones malsanas, carentes de sol y aire, la aglomeración en los

cuartos producen efectos nocivos no sólo sobre el desarrollo físico, sino también sobre el psíquico: fatiga, torpeza, inatención, excitabilidad, etc., aparte de los efectos que sobre la moralidad produce el hacinamiento.

Asimismo es de gran importancia el género de trabajo y la profesión de los padres. Cuando el tipo de trabajo es muy bajo, el ambiente intelectual es también inferior; cuando el trabajo es irregular, sometido a fluctuaciones de desempleo, produce estados de ánimo poco favorables; cuando trabaja la madre, se corre el riesgo de que no se atienda bien a los niños. En cambio, las familias de los obreros especializados, de los profesionales, de los intelectuales, ofrecen mayores oportunidades para el desarrollo infantil, incluso más que las familias ricas no cultivadas.

En el ambiente familiar influyen también, como es natural, los factores espirituales, por ejemplo, las ideas religiosas y políticas de los padres, y el carácter de éstos respecto a ellas, si son doctrinarios o tolerantes, extremistas o moderados, indiferentes o fanáticos. Finalmente, está la atención que los padres prestan a los hijos: si se preocupan o no de su bienestar y educación; si los hacen trabajar dentro o fuera de la casa, con el consiguiente efecto que esto produce en el desarrollo del niño. De especial interés aquí es la situación de las niñas, a quienes las madres confían tares domésticas a veces excesivas para su grado de desarrollo, así como los trabajos que se encomiendan a los niños fuera de las horas de clase, como los de mandaderos, repartidores de periódicos, etcétera.

Una situación especial ocupan las familias de inmigrantes en los países donde existe una inmigración intensa como en América, y las familias de los "desplazados" en los países europeos, a consecuencia de la guerra. En ambos casos, las familias se encuentran en circunstancias desfavorables para el desarrollo espiritual de los niños, por ser necesario un período largo de adaptación a las nuevas condiciones. Las dificultades mayores surgen cuando las familias hablan un idioma diferente que el del país donde se han radicado, o cuando pertenecen a confesiones religiosas muy diversas o poseen costumbres ajenas a la comunidad. La educación aquí tiene que actuar muy intensamente para asimilar estas familias a las circunstancias del país adoptivo.

En relación muy íntima con la casa está la vecindad. Si la

casa está situada en un barrio pobre, insano, sin espacios libres, la vida del niño se desarrollará peor que en las barriadas suburbanas con aire y sol. Asimismo, las relaciones de los niños de familias próximas, las amistades de éstos, sus juegos y contiendas, son factores importantes para su educación.

No entramos aquí en el problema de los derechos y deberes de las familias respecto a la educación de sus hijos, de lo que se habla en capítulo aparte. Baste sólo decir ahora, por las circunstancias indicadas, las dificultades casi insuperables que se presentan hoy para una buena educación doméstica. Los padres apenas tienen tiempo hoy para convivir con sus hijos y mucho menos para ocuparse de su educación. De aquí la necesidad de la escuela, la cual, sin embargo, debe contar con la colaboración de la familia.

2. La comunidad local

Las comunidades domésticas se hallan comprendidas dentro de una comunidad más amplia, la comunidad local. Ésta presenta grandes diferencias en su estructura, según el carácter geográfico, social y económico de la región en que está enclavada. Hay regiones de constitución agrícola, otras son industriales, otras marítimas, otras mineras y otras comerciales. Cada uno de estos caracteres da una fisonomía y una forma de vida diferente a la comunidad local.

La diferencia más importante es la que existe entre la comunidad rural y la urbana, entre el campo y la ciudad. Evidentemente, la vida rural está más cerca de la naturaleza; se halla, por decirlo así, sometida a las leyes naturales, a la regularidad de las estaciones y a las del día y la noche; posee un horizonte físico muy amplio, pero su horizonte cultural es limitado. Faltan en ella los estímulos de la ciudad, la cual llega hasta a vencer las limitaciones de la naturaleza por medios artificiales: la iluminación de las calles, la calefacción o refrigeración de las casas, la facilidad de los transportes, los productos naturales almacenados en los frigoríficos, etcétera.

El niño rural tiene, por lo general, más regularidad en su vida que el niño de la urbe. Conoce menos cosas, pero quizá las conoce mejor. Sabe de la vida de los animales y las plantas, los oficios de la aldea, de instituciones y autoridades locales, su folklore, sus festividades y ceremonias anuales. Participa

más activamente en todo ello y no como mero espectador, como el de las ciudades. Su desarrollo orgánico es mayor, así como su fuerza física; en cambio, su desarrollo mental es menor, pero quizá más equilibrado.

El niño de la urbe posee en general una cultura mayor; conoce las calles con sus escaparates, sus tranvías, su tráfico; todo ello le produce mayores estímulos, pero quizá carece de ese fondo de seguridad personal que tiene el niño del campo. No conoce la naturaleza más que a través de los jardines públicos, y los fenómenos atmosféricos sólo se le presentan en su aspecto desagradable, el frío, la lluvia, el calor excesivo. Su vida carece de regularidad; está expuesta a toda clase de excitaciones e imprevistos. Su desarrollo psíquico es superior al físico, y es propicio a la debilidad orgánica. En general, salvo en las clases sociales superiores, el niño de la ciudad vive en peores condiciones físicas que el niño del campo.

Los diversos tipos de comunidad local y sus formas de vida influyen también en la vida del niño. Evidentemente, el niño de las regiones industriales tiene más oportunidades y excitantes que el de las regiones agrícolas; el de las zonas marítimas posee un horizonte más amplio que el de las interiores, y el de las regiones mineras, en cambio, uno más limitado que éstos.

La unidad ambiental del niño urbano no es tanto la ciudad como el barrio. En él se desarrolla su vida hasta el punto de que muchos niños desconocen los otros distritos de la ciudad. Para el niño rural, en cambio, la unidad es el pueblo o la aldea, que conoce en su totalidad. De aquí surge una mayor relación social entre sus componentes que en la ciudad.

En todas estas formas de vida local, y especialmente en la urbana, hay una serie de influencias específicas de gran interés para el desarrollo y la educación del niño. Hay que citar, en primer término, por lo que significa para la vida actual, el cinematógrafo con sus efectos saludables y nocivos, a la vez, pero todos ellos de gran intensidad sugestionadora. Lo mismo puede decirse de los periódicos y revistas infantiles hoy tan difundidos, y por lo general de un nivel cultural tan bajo, con sus historietas de "gangsters" y sus series cómicas de mal gusto. La radio, aunque en proporción menor, constituye también un elemento influyentes, aunque tampoco suele ser de un nivel estético muy elevado en las emisiones comerciales. Hay que contar también hoy la televisión, que con sus evidentes beneficios, produce también perturbaciones para las tareas escolares fuera de clase. Finalmente, los mismos juegos infantiles y los deportes de los adultos son también fuente de estímulos sociales.

Todo ello nos hace ver que la comunidad local constituye una unidad, un centro de influencia grande, si no tan intensa como la doméstica, en cambio más amplia. Fuera de ella quedan las unidades geográficas diseminadas, aisladas: las granjas agrícolas, las estancias, caseríos, pesquerías, minas, etc., que no llegan a constituir agrupaciones numerosas, y donde la vida está casi reducida a la comunidad doméstica. Los niños de estas unidades quedan, como es natural, sustraídos a los influjos sociales de las agrupaciones mayores y por ello su desarrollo psíquico es aún menor y su horizonte cultural más limitado. La mayor facilidad en los transportes, sin embargo ha reducido algo este aislamiento en la actualidad, y con ello salvado en parte las diferencias entre el niño de las zonas rurales y el de las poblaciones urbanas.

Una comunidad más amplia que la local la constituye la comunidad regional, formada por diversos grupos locales, reunidos por sus caracteres semejantes geográficos, sociales, lingüísticos, económicos, etc., y desarrollados a lo largo de la historia. La diversidad regional puede dar lugar a la constitución de unidades políticas autónomas como son las provincias o Estados federados, los cuales pueden llegar a tener facultades educativas independientemente de las autoridades locales o nacionales. La educación resulta así también influída por las comunidades regionales.

3. La comunidad nacional

Más allá de los límites locales y regionales se halla una entidad superior, de orden espiritual, la nación. La comunidad nacional abarca todas las otras comunidades que se hallan dentro de su territorio. Prescindiendo por el momento de la educación social y cívica, que tendrá su lugar oportuno, la comunidad nacional se nos presenta como un territorio geográfico, delimitado por unas fronteras más o menos naturales. Este territorio no ha sido siempre igual que ahora, sino que ha sufrido diversas alteraciones y vicisitudes. Pero la nación es más que geografía, es sobre todo espíritu; es un producto his-

tórico que ha experimentado muchas vicisitudes y que está integrado por muchos factores comunes: lenguaje, creencias, economía, partidos políticos, clases sociales, etc. Pero la nación es también más que el pasado, es el presente, la época en que vivimos, y es también el porvenir, lo que queremos que sea la nación, lo que aspiramos a hacer de ella. Ortega y Gasset ha definido a la nación que "un proyecto de vida en común" y Nietzsche decía que la patria no era la tierra de los padres *(Vaterland)*, sino la tierra de los hijos *(Kinderland)*.

La comunidad nacional está más lejana para el niño que la doméstica o local; sólo puede ver sus signos, sus representaciones: el ejército, la escuela, el correo, etc. Por ellas y a través de ellas conoce la nación. Naturalmente, también los antepasados, las grandes figuras históricas de su país son una representación sensible de aquélla. Su recuerdo, su actualización, son otros tantos motivos para el desarrollo de la conciencia nacional.

Pero quizá más que todo lo que sirve para sentir la cohesión nacional sea el lenguaje, el idioma. Aunque hay países bilingües, la mayor parte de ellos tienen un solo idioma o un idioma común, que los une con su literatura. Asimismo, los monumentos históricos, los templos, los palacios, los cuadros, son otros tantos incitantes para el desarrollo del niño dentro de la comunidad nacional.

Cada nación tiene un carácter peculiar, un tipo de vida propio. Esto depende de su situación geográfica, de su estructura física, de su clima, de sus producciones, de su pasado histórico, de sus usos y costumbres, de su vida intelectual, de su organización política, etc. La vida del niño está influída por todos estos factores en una forma más o menos directa y le da un carácter propio. Evidentemente, el niño europeo es diferente del americano, y el niño mexicano del argentino. Claro es que son diferencias psicológicas no muy profundas, pero sí lo bastante importantes para tenerlas en cuenta.

El representante más elevado de la comunidad nacional es el Estado y su órgano, el Gobierno. Naturalmente, cada nación organiza su forma de gobierno propia, pero sin entrar ahora en este punto, conviene decir que la identificación de la nación con el gobierno es un absurdo político, que sólo existe en los países totalitarios. Por lo que se refiere a lo que aquí nos interesa, la nación como factor de la educación, es la instancia decisivo, y en este sentido toda la educación es o tiene que ser nacional, aunque no forzosamente estatal y menos gubernamental. Caben muchas formas de educación que no son estatales u oficiales, como oportunamente veremos.

En la actualidad, las relaciones económicas y les medios de comunicación y transporte han hecho que la vida nacional esté cada vez más influída por la internacional. La prensa, la radio, el cine, la aviación y los intereses materiales y espirituales van aproximando cada vez más a los pueblos, dándoles un alcance mundial; de aquí que se aspire hoy a constituir, respetando la soberanía nacional, una instancia superior, internacional, tal como la representada por las Naciones Unidas, con el fin de evitar la guerra y facilitar la colaboración de los pueblos. En la educación ha tenido repercusión esta tendencia con la creación de una "Organización para la educación, la ciencia y la cultura", la UNESCO, a la que están adheridos la mayor parte de los países, representados por sus gobiernos. Hay pues una aspiración a una educación que respeta la educación nacional, pero que aspira a crear un espíritu de colaboración y solidaridad internacional, por medio de la educación. Hallándose aún aquella Organización en sus comienzos, no ha podido todavía realizar una labor decisiva en el sentido indicado, aunque ya podía haber realizado algo más de lo que hasta ahora ha hecho.

Así, es posible que con el tiempo pueda constituirse también, sobre las comunidades locales y nacionales, una comunidad internacional o mundial de educación, que aun respetando a aquéllas, pueda llevar el entedimiento y la paz entre los pueblos.

PEDAGOGÍA NORMATIVA

TERCERA PARTE

LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La pedagogía normativa trata, como se ha dicho, no de lo que es la educación, sino de lo que debe ser, no de su realidad, sino de su finalidad. Señala los objetivos o propósitos de la actividad educativa y muestra cómo se estructura ésta conforme a ellos. Determina las normas o leyes de la educación en un sentido general humano y reserva su aplicación y realización para la pedagogía práctica o tecnológica.

Krieck ha criticado a la pedagogía en general diciendo que era puramente pragmática, que estaba limitada a fines prácticos, a la obtención de reglas e instrucciones para la acción educativa [1]. Para él, en vez de pedagogía se debía emplear el término "ciencia de la educación", prescindiendo en ella de los problemas del deber ser, de los fines, de las reglas prácticas, y preocupándose poco del conocimiento del ser de la educación, de sus clases y grados, así como de las leyes del proceso educativo.

Pero en realidad, la pedagogía no es sólo normativa, como ya hemos dicho; sino también descriptiva o teórica, y su parte normativa no trata de dar reglas para la práctica inmediata sino que estudia la función educativa en sus objetivos generales, en sus fines e ideales, así como la estructura u organización de éstos. Si estudia lo que debe ser la educación, en vez de lo que es, lo hace desde un punto de vista general, objetivo y no práctico o técnico.

La educación en sentido estricto es, como se ha dicho, la influencia intencional ejercida sobre el ser juvenil para desarrollarlo o favorecer su desarrollo vital. Esta acción no puede realizarse arbitrariamente, sino que ha de estar orientada por

[1] Krieck: *Bosquejo de la ciencia de la educación.*

una finalidad. Y ésta no puede ser otra que la que se desprende de la naturaleza o condición humanas. El fin de la educación está, pues, determinado por la idea que se tenga de hombre.

Ahora bien, en nada hay menos unanimidad que en la determinación de lo humano. Cada época de la historia y cada pueblo dentro de ellas ha tenido una idea propia del hombre. De aquí que algunos como Dilthey, hayan pensado que no puede haber una finalidad universal y permanente de la educación, sino que ésta se halla condicionada por las circunstancias históricas. Ello es sin duda cierto, pero también lo es que, sobre esas circunstancias, existe siempre en el hombre la aspiración a un ideal humano que tenga valor universal y eterno, aunque no siempre lo logre. Esa aspiración a lo ultrasensible y suprahistórico constituye la principal característica del hombre: podrán variar su contenido, sus objetivos, pero la tendencia, la aspiración, subsisten siempre.

Capítulo VI

LOS IDEALES DE LA EDUCACIÓN

La educación no se realiza nunca en abstracto, en el vacío, sino en una sociedad y una cultura determinada. Éstas poseen siempre una concepción propia del hombre y unos ideales humanos. Tales ideales tratan de realizarlos por medio de la educación. En este sentido, podría definirse la educación como la realización de los ideales humanos que se han proyectado en el curso de la historia y de los que existen en nuestro tiempo.

Por otra parte, todo hombre, todo ser individual no se limita meramente a vivir, a subsistir o convivir simplemente con los demás hombres. Cada hombre, todo hombre consciente, tiene también su ideal, su proyecto de vida conforme al cual realiza ésta. Los ideales individuales son la raíz de la vida espiritual humana.

El ideal se asemeja a la idea en el sentido de que supone una visión, una concepción de algo no realizado, pero que es pensado como acabado o perfecto. La idea pertenece al mundo del pensamiento; es un producto lógico o científico, en tanto que el ideal corresponde más al mundo de la imaginación y está acompañado de una tonalidad afectiva, que sirve de incitante para la acción. Mientras que la idea queda en el mundo de la inteligencia y la razón, el ideal se halla en medio de la emoción y la vida. Por las ideas se discute y opina; por los ideales se lucha y hasta se muere.

La pedagogía clásica considera que había un ideal único de educación para todos los tiempos y para todos los pueblos. Así para Rousseau, este ideal era la educación conforme a la naturaleza, mientras que para Kant, el ideal era la humanidad. Sólo a partir de Dilthey comenzó a considerarse los ideales de la educación en relación con la historia. "El ideal de la educa

ción —dice— se halla en relación con el ideal de la sociedad. El ideal de formación depende del ideal de vida de aquella generación que educa"[1].

Ahora bien, estos ideales no han surgido espontáneamente en la vida de los pueblos, sino que son producto de un desarrollo histórico, en el que han intervenido multitud de factores. En su origen, los ideales han sido creados por personalidades sobresalientes que han dado un giro decisivo a la vida de su pueblo y aun de la humanidad, sean Buda o Confucio, Moisés o Cristo, Platón o San Agustín, Rousseau o Carlos Marx. Cabe también preguntar si las ideas de estas personalidades habrían tenido un efecto sobre su época y su pueblo, si no hubiesen reflejado las ideas de éstos o encontrado en ellos las circunstancias favorables para su desarrollo y realización. Podría decirse que la difusión de los ideales es como un diálogo o convergencia entre las ideas de una personalidad creadora y el estado cultural y social de su tiempo. Mientras que las ideas puramente teóricas, científicas, pueden ser producto de una individualidad, los ideales necesitan de la colaboración del espíritu de la época. Refiriéndonos concretamente a la educación podríamos decir con Hermann Nohl: "Sólo cumplirá la misión pedagógica de su generación aquel que logra reunir en una totalidad los poderes educativos de su pueblo y las aspiraciones vivas de su época, para formar un todo de modo que con ellos se realice una estructura importante de lo humano, como lo hace el estilo de una gran obra de arte, y con esto sean perceptibles la forma de la educación y el estilo pedagógico de su tiempo y de su pueblo, y al mismo tiempo se enlace con lo humano total"[2].

Los ideales de educación están sometidos, como se ha dicho, a las circunstancias históricas, y tienen en general un carácter limitado, referido al lugar y al momento. Así ocurre, por ejemplo, con el ideal de educación del caballero propugnado por Locke o el de educación de la mujer defendido por Fenelón. Pero algunos de éstos sobrepasan también las circunstancias históricas, como el ideal caritativo de Cristo o el ideal social de Pestalozzi, y tienen un valor permanente.

Aunque los ideales de educación tratan de abarcar al hom-

[1] Dilthey: *Historia de la pedagogía.*
[2] Hermann Nohl: *Teoría de la educación.*

bre completo, se concretan siempre en formas parciales acentuando uno o algunos de los aspectos de aquél. Así el ideal de educación griego realza el aspecto estético de la vida; el ideal romano, el práctico; el ideal cristiano, el caritativo; el ideal humanista, el intelectual, etc. Estos aspectos son integrados en el curso de la historia por los demás, tratando de dar una visión lo más acabada posible del hombre. Así en nuestro tiempo se trata de presentar un ideal del hombre completo, aunque naturalmente no lo logre del todo.

Un ideal de educación no necesita expresarse de una forma definida, precisa, por los educadores o pedagogos. Surge más bien del seno de la historia, aun sin estar destinado a la educación. Una vez proyectado, la pedagogía lo recoge, lo elabora y lo transforma en fines de la educación.

Pero los ideales no son sólo proyecciones lejanas, absolutas, universales, sino que también constituyen estímulos e incitantes de la vida individual y cercana. Como dice Ortega y Gasset: "Son éstos (los ideales) cuanto atrae y excita nuestra vitalidad espiritual, son resortes biológicos, fulminantes para la explosión de energías. Sin ellos la vida no funciona. Nuestro contorno, que está poblado no sólo de cosas reales, sino también de rostros extraterrenos y hasta imposibles, contiene un repertorio variadísimo de ellos. Los hay mínimos, humildes, que casi no los confesamos; los hay gigantescos, de histórico tamaño, que ponen en tensión nuestra existencia entera y a veces la de todo un pueblo y toda una edad. Si el nombre de ideales quiere dejarse sólo para estos mayúsculos no hay inconveniente con tal de recordar que lo que tienen de ideales no es lo que tienen de grandes, no es su trascendencia objetiva, sino lo que tienen de común con los más pequeños estímulos de vivir: encantar, atraer, irritar, disparar nuestras potencias. El ideal es un órgano de toda vida encargado de excitarla..."[1].

Los ideales de educación son, como hemos dicho, un producto histórico. Cada pueblo tiene sus ideales educativos propios, derivados de su concepción de la vida y del mundo según los cuales aspira a formar sus hombres. Así el ideal de educación de Grecia es diferente del ideal de Roma y éste del de Inglaterra o España. Pero aun dentro de cada pueblo se pueden percibir diversos ideales según su evolución histórica. El

[1] Ortega y Gasset: *Obras completas.* Vol. III.

ideal griego de la época de Homero es diferente del que corresponde a la época de Platón y el ideal germano del tiempo de Lutero es diferente del de la época de Goethe. Aunque su estudio corresponde a la historia de la pedagogía, trataremos de exponer en forma suscinta los ideales de educación tal como se presentan en nuestra historia occidental para poder interpretar bien la educación presente [1].

I. El ideal griego y romano

El ideal griego de educación es el primero que aparece de modo consciente en la historia, y se caracteriza en general por la formación del hombre político, del hombre de la *polis*, de la Ciudad-Estado, del ciudadano, tanto en el aspecto civil como en el bélico. Este ideal sufre una evolución desde los tiempos heroicos de Homero, en el que predomina el guerrero, hasta la época culminante de Pericles, en el que sobresale el político. Pero dentro de este desarrollo se puede observar la preocupación por el hombre selecto, distinguido, tal como se presenta en la palabra *areté*, que significa excelencia, capacidad. "La educación griega tiene desde el principio por principal aspiración —dice Davidson— la excelencia individual o valor *(areté)*" [2]. Y Werner Jager confirma esto diciendo: "El tema esencial de la historia de la educación griega es más bien el concepto de la *areté*, que se remonta a los tiempos más antiguos. La palabra "virtud" en su concepción no atenuada por el uso puramente moral, como expresión del más alto ideal caballeresco, unido a una conducta cortesana y selecta expresaría quizá el sentido de la palabra griega" [3]. Más tarde este ideal fué completado por el de la *Kalokagathia*, el ideal de perfección del cuerpo y del alma en belleza, sabiduría y justicia del individuo dentro de la comunidad pública. Pero todo el ideal griego aparece revestido en la forma de la *paideia*, de la cultura personal y total. "Esta *paideia* —dice Dilthey— es una imagen magnífica de todo el espíritu griego, como arte y como ciencia. Unas veces como educación misma, pero otras en su unión con la formación de la nación en general, que en este sentido amplio no es otra cosa que la creación científica o artística. Es al fin la configuración de la obra de arte de la persona o de la formación personal lo que produce la cultura de cada época y facilita todas sus diversas acciones. Es la unidad de éstas" [1].

[1] Véase: L. Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía.*
[2] Davidson: *Una historia de la educación.*
[3] W. Jäger: *Paideia: Los ideales de la cultura griega.*

Los medios para la consecución de este ideal de educación son, como es sabido, la gimnástica y la música. Aquélla comprendía no sólo la formación del cuerpo sino también el desarrollo del carácter; ésta a su vez abarcaba no sólo lo musical sino todo lo que se refiere a la formación del espíritu. Y ello se hacía de un modo armonioso, equilibrado, sin excesos, pero al mismo tiempo de modo activo, de competición, de *agogé*, tanto en forma de contienda individual como de lucha en los juegos colectivos. Los juegos olímpicos fueron el lazo que más unía a los Estados griegos.

El ideal de la educación romana fué también, como en Grecia, la formación del ciudadano, del hombre político. Pero con varios matices diferenciales. En Roma tuvo importancia decisiva, desde el principio, la educación doméstica, familiar y sobre todo la influencia de la madre. Más tarde influyó la escuela pública, que Grecia no conoció. En cuanto al carácter, esta educación sufrió una evolución parecida. En los primeros tiempos, los de la República, predomina el ideal guerrero; más tarde se desarrollan el político, el cívico, y por fin viene la influencia cultural de la *paideia* griega que se transforma en la *humanitas* romana, de cultura intelectual al principio con carácter nacional y más tarde imperial universal.

Pero aparte de estas semejanzas hay diferencias notables entre los ideales y caracteres de la educación griega y romana. Mientras que aquélla tenía un carácter más bien estético e intelectual, en ésta predomina el sentido utilitario y práctico. "Los romanos —dice Krieck— eran por sus disposiciones más sobrios y realistas. Su pensar estaba al servicio del obrar y los fines prácticos de la vida: pensaban de un modo completamente técnico... En conexión con la educación cívica les llevó su conducta realista, cuando surgió la necesidad de una educación ampliada, a la historia nacional y a la tecnología de la vida cívica, sin la coactuación excitante y formativa del espíritu helénico" [2].

[1] Dilthey: *Historia de la Pedagogía.*
[2] Krieck: *Bildungssysteme der Kulturvöolker.*

2. El ideal cristiano

Con el ideal cristiano surge un nuevo factor en la historia: la idea de la individualidad. Ésta no era desconocida en la cultura helénico-romana, pero estaba encuadrada dentro de la colectividad, del Estado. Ahora, como la idea de la salvación es principalmente asunto del individuo, se reconoce plenamente a éste, independientemente de toda sociedad. El ideal cristiano de educación se desarrolla en toda su integridad durante la Edad Media. Ese ideal está dirigido hacia la vida ultraterrena. Este mundo no es más que un mundo de transición, de preparación para la otra vida. Nada que no tenga relación con ella posee valor, ni la sabiduría, ni la vida física, ni los goces terrenales. "La posición central del sistema religioso —dice Otto Willmann— que caracteriza la vida interior de la Edad Media cristiana, determina también el espíritu y la dirección de su trabajo educativo. Es completamente ajena a él la idea de que la adquisición de conocimientos, el estudio, la investigación, la estructuración espiritual deban tener su fin en sí mismos; más bien son considerados como medios para alcanzar la *perfección cristiana*" [1]. Así la educación sufre un retraso desde el punto de vista del saber, de la cultura. Aquélla queda reducida a una instrucción elemental, de carácter dogmático, dada exclusivamente por la Iglesia. En cambio, se acentúan las virtudes de carácter ascético, la disciplina y la obediencia. Como dice Dilthey: "La instrucción no podía fundamentarse en los alumnos sobre la incitación y el entusiasmo intelectuales, sino sólo sobre la obediencia, el castigo y el amor propio de la juventud o bien sobre un ingenio excepcional para el que no era demasiado grande ningún obstáculo" [2]. Por otra parte el carácter universal de la Iglesia hace que pierda todo interés el principio estatal o nacional. El ideal cristiano medieval de educación venía a ser un ideal internacional. En lo político predominaba la idea del antiguo imperio romano. Todos los hombres cultos hablaban el mismo idioma, el latín, y las instituciones docentes superiores, las universidades, estaban abiertas a todas las nacionalidades.

Dentro del ideal cristiano medieval se pueden distinguir

[1] Otto Willmann: *Didáctica como teoría de la formación.*
[2] Dilthey: *Historia de la pedagogía.*

varias modalidades. En primer lugar, el ideal monástico del ascetismo con sus corolarios de la castidad, la pobreza y la obediencia. Después, el ideal caballeresco con sus virtudes del honor, el valor y la galantería, y por fin el ideal gremial, corporativo de los trabajadores con sus tres grados de aprendiz, oficial y maestro. El ideal caballeresco ha tenido un desarrollo particular en la vida palatina y de los castillos, donde se cultivaba la música, el canto y las poesías épica y lírica, con los juglares y los trovadores. La mujer ocupaba un lugar preeminente en ellos, cosa desconocida en los pueblos clásicos. Finalmente, los gremios, tenían una organización corporativa muy cerrada, basada en el aprendizaje con el maestro.

3. El ideal humanista

Un nuevo ideal de vida y de educación nace con el Renacimiento: el ideal humanista. Éste realiza una ruptura completa con el ideal ascético de la Edad Media, dirigido a la otra vida, mientras que ahora triunfa la vida presente, terrena. En el orden intelectual este ideal significa la liberación de los espíritus del dogmatismo y autoritarismo de la coacción eclesiástica; la introducción del libre examen y la observación directa de la naturaleza, y el desarrollo de la ciencia y el método experimental. En el orden moral, se acentúa el valor de la personalidad libre e independiente, responsable de sus actos ante sí misma, más que ante poderes sobrenaturales. Pero donde el triunfo es mayor es en el campo del arte, en el que surge una nueva concepción de la belleza y del goce dando lugar a una visión alegre y placentera de la vida. En todo esto sirven de norma los clásicos griegos y romanos, que son estudiados directamente, sobre todo Platón, que es ahora descubierto, y Quintiliano, que sirve de guía en la educación. Surgen también aquí varios tipos de ideal. Hay el ideal del caballero cortesano, fino, pulido y culto, como lo expresa Castiglione. Hay el ideal del artista, del escritor literario, tal como lo representa Petrarca. Hay el ideal del erudito, cultivador de la antigüedad clásica, tal como lo representa Erasmo. Finalmente, una modalidad particular del ideal humanista es el movimiento religioso de la Reforma, que quiere llevar a la religión el espíritu de libre examen de la Biblia y que acentúa el valor moral en

la vida, con menosprecio de otros valores, como lo hace Lutero. Este movimiento a su vez dió lugar al de la educación pública, que crea la organización estatal de la enseñanza. Respecto a la elaboración pedagógica del ideal de educación humanista, surgen los nombres de Erasmo y Luis Vives, de Montaigne y Rabelais, con los que comienza la pedagogía moderna.

Según Davidson [1] se pueden percibir cuatro tendencias dentro de este ideal de educación: 1º, la tendencia a hacerla natural y práctica, en vez de abstracta y teórica; 2º, la tendencia a incluir el cuidado del cuerpo, tan tristemente abandonado en los siglos anteriores; 3º, la tendencia a extender la educación a todas las clases del pueblo, y 4º, la tendencia a adoptar métodos agradables y atractivos en vez de los ásperos y repelentes anteriores.

4. Otros ideales de la educación

Después de los cuatro grandes ideales de educación que hemos expuesto sucintamente: el ideal helénico, el romano, el medieval y el humanista, no se encuentran en la historia occidental otros que tengan tal amplitud e intensidad. Más bien surgen ideales parciales o nacionales, de gran interés pedagógico, sin duda, pero que no afectan tanto a la vida y a la educación en general. Expondremos sintéticamente los más importantes.

Tras el Renacimiento y la Reforma, surge una nueva vivificación de la educación religiosa con la llamada Contrarreforma, representada por Ignacio de Loyola y la Compañía de Jesús, por la educación de los jesuítas. Este movimiento trata de contrarrestar la difusión de las ideas protestantes, realizando a su vez una reforma de la educación sobre la base de las doctrinas católicas, pero con los recursos del humanismo. Las escuelas de la Compañía tuvieron un éxito extraordinario en los países católicos y aun en los protestantes, y su influencia se ejerció sobre todo en las clases sociales superiores, más que en el pueblo. Su ideal de educación estaba basado en el del catolicismo, y como medios pedagógicos, utilizaba preferentemente el estudio de los idiomas clásicos, la emulación y la obediencia.

[1] Davidson: *Una historia de la educación.*

Al mismo período del resurgimiento religioso pertenecen otras manifestaciones de la educación, aunque de sentido diferente. Entre ellas figura el movimiento de *Port-Royal,* de carácter católico, en Francia, que aunque de corta duración, ha tenido gran influencia en su cultura; el movimiento de los pietistas, de carácter protestante, en Alemania, que contribuyó grandemente al desarrollo de la enseñanza pública, y el de los puritanos, en Inglaterra, que tanta influencia ha tenido después en el desarrollo de la educación de los Estados Unidos .

Hay que llegar hasta el siglo XVIII para encontrar otro tipo de ideal de educación: el de la Ilustración. En él predomina el elemento racional o racionalista, que debía dirigir la vida y la conducta de los hombres para el logro de su libertad y su felicidad. Por ello tiene un carácter universalista o cosmopolita, y en cierto sentido antirreligioso o mejor antieclesiástico. Aunque los gobernantes de este siglo son monarcas absolutos, todos ellos se preocupan del bienestar y la educación del pueblo. Así se desarrolla la educación pública, dirigida y orientada por las autoridades del Estado. Dentro de ella se observan, sin embargo, dos tipos de educación diferentes. En la primera parte del siglo, predomina la educación "ilustrada" propiamente dicha, con sus representantes La Chalotais, D'Alembert, Jovellanos, etcétera, que siguen las ideas racionalistas y estatistas, y que tiene reyes como Federico el Grande de Prusia o Carlos III de España, que se interesan vivamente por la cultura y la educación. Pero en la segunda mitad cambia el clima espiritual y se va hacia una educación de tipo emotivo, naturalista y revolucionario, cuyo representante intelectual es Rousseau y en política la Revolución francesa, que pone las bases de la educación nacional democrática. Respecto a la educación propiamente dicha, la "Ilustración" representó un movimiento secularizador, parecido al del humanismo, tanto respecto a la religión como a la autoridad constituída. Internamente, su objetivo es claramente utilitario, difundiendo las luces y la enseñanza popular técnica y acentuando el valor de la naturaleza y la educación natural, aunque a veces aparezca ésta revestida de cierta artificiosidad.

Por último, en el siglo XIX los ideales de educación se diversifican en varias ramas; pero acaso el denominador común a todas ellas sea la preocupación por la formación del ciudadano, el ideal de la educación popular. Durante este siglo, en efecto,

se realizan las reformas políticas en un sentido democrático, que facilitan el acceso del pueblo al gobierno. Entonces se cree en la necesidad de educar a éste para esa finalidad. Se desarrolla así enormemente la instrucción pública; se crean millares de escuelas y se da un contenido nuevo a la educación. Se lucha por lograr la universalidad, la obligatoriedad y la gratuidad de enseñanza y en muchos sitios por el laicismo en ella. Pero aquí surgen más las condiciones nacionales, históricas, de los diversos países, cada uno de los cuales tiene sus problemas propios: unos de carácter social, otros políticos y otros religioso. Entrar en cada uno de ellos es imposible. Por otra parte, se hará una mención de ellos al estudiar los fines de la educación particular.

Es también imposible estudiar ahora los ideales educativos del siglo XX. Sólo tenemos que señalar los dos grandes ideales de nuestro tiempo: el ideal democrático y el ideal totalitario en el orden político, que tienen su repercusión en la educación con los fines individualistas y los colectivistas de que se habla a continuación.

CAPÍTULO VII

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

Dentro de los amplios contornos de los ideales de vida y de educación se perfilan objetivos más precisos y delimitados, que son los fines educativos. Mientras que aquéllos eran producto de una sociedad y una época determinadas, éstos son más bien resultado de la reflexión individual: aquéllos, tenían un carácter predominantemente emotivo, éstos son más bien intelectuales; aquéllos estaban limitados a una época o un pueblo, éstos aspiran a tener validez general y necesaria.

Los fines de la educación se pueden dividir, por la referencia a su objeto, en dos clases: trascendentes e inmanentes. Los fines trascendentes son aquellos que rebasan o sobrepasan la individualidad del sujeto, los que están más allá de él: Dios, la verdad, la justicia; los inmanentes son los que quedan dentro de su personalidad: su conciencia, su desarrollo psíquico, su experiencia vital. Más concretamente, llamamos fines transcendentales a los que se refieren a la sociedad y a la cultura, en relación con la educación, y fines inmanentes a los que se dirigen a la vida humana en su singularidad, a su desarrollo personal.

Aunque los fines asignados a la educación tienden a ser universales, objetivos y permanentes, la historia nos revela también que no existe un fin único de educación, sino diversidad de ellos, en relación con la concepción de la vida y los ideales en que se han proyectado. Esto no quiere decir que no se aspire siempre a una finalidad única, pero la realidad nos demuestra que ésta es imposible de alcanzar, por lo menos hasta el momento presente.

En consecuencia, existen diversos fines asignados a la educación, y de ellos vamos a informar sucintamente teniendo en cuenta su desarrollo histórico.

1. EL FIN POLÍTICO

La primera finalidad asignada históricamente a la educación ha sido la finalidad política, entendiendo por ésta, no la visión parcial de los partidos políticos, sino la concepción más amplia de la vida pública y del Estado. Así los primeros que han señalado un fin político a la educación han sido Platón y Aristóteles.

Platón considera a la educación como la base de la existencia de su Estado ideal, y atribuye a ella la formación de buenos ciudadanos y sobre todo de buenos directores de la cosa pública. La educación es para él más importante que las leyes y que el gobierno mismo. Así dice en *La República:* "Estos numerosos reglamentos que hacemos no son, como podría creerse, de primera importancia; se puede abandonarlos todos con tal que se observe lo que se llama la grande y única prescripción, o para hablar más exactamente la prescripción única. —¿Cuál es?— La educación, porque si una buena educación ilumina su espíritu, nuestros ciudadanos resolverán fácilmente todas estas cuestiones y otras que dejamos de lado por el momento". Y más adelante afirma: "Una ciudad [o Estado] que ha comenzado bien va agrandándose como un círculo. Una educación y una instrucción mantenidas en su perfección forman buenas naturalezas; a su vez estas buenas naturalezas uniéndose a esta educación perfecta, llegan a ser mejores aún que sus antepasados en todos los aspectos". Finalmente, advierte: "Yo digo, pues, que estas dos formas de gobierno [monarquía y aristocracia] no son más que una; porque que haya varios jefes o que no haya más que uno, no cambiarán nada a las leyes fundamentales del Estado, si han recibido la educación que hemos descripto" [1].

Por su parte, Aristóteles con una concepción más realista señala las relaciones entre la política y la educación, acentuando la importancia decisiva de ésta. Así dice en su *Política:* "No se puede por tanto dudar de que para la vida del Estado el legislador deberá mostrar la mayor solicitud por la educación de los jóvenes. Puesto que si ésta se abandona en la ciudad [Estado], su constitución se verá perjudicada. Es necesario, en

[1] Platón: *La República.* Libro IV.

efecto, adaptar la educación de los jóvenes al concepto informador de cada Constitución. Ya que esta perspicaz adaptación suele conservar la Constitución o darle forma absolutamente; por ejemplo, la orientación democrática suele conservar la democracia, la oligárquica, la oligarquía. En suma, con la mejor educación política se mejora siempre la Constitución". Y después dice: "Y puesto que uno solo es el fin de toda sociedad política es evidente la necesidad de que la educación sea una sola e idéntica para todos, y que su cuidado sea asignado al Estado, y no a los particulares, como ocurre ahora que cada uno cuida privadamente de sus hijos y les da la enseñanza que cree mejor" [1].

Esta finalidad política de la educación desaparece en la historia hasta que vuelve a surgir en los tiempos modernos, sobre todo en el siglo XVIII con los reyes del "despotismo ilustrado" y con la Revolución francesa. Ambos movimiento coinciden en asignar un fin político a la educación, la cual subordinan a los fines de la nación o del Estado. Así el filántropo Basedow, siguiendo la tradición nacional alemana, decía en 1768: "La naturaleza de las escuelas y de los estudios es el instrumento más útil para hacer feliz o conservar feliz al Estado según su particular constitución" [2]. La reforma de la educación pública era para él una parte esencial de la reforma de la sociedad y del Estado. Algo antes, en 1763 había dicho el procurador nacional La Chalotais iniciando el movimiento de la educación nacional francesa: "Yo pretendo reivindicar para la nación una educación que sólo dependa del Estado, porque aquélla le pertenece esencialmente, porque el Estado tiene un derecho propio inalienable e imprescindible a instruir a sus miembros, porque finalmente los niños del Estado deben ser educados por miembros del Estado" [3]. Finalmente, en esta época hay que mencionar las ideas del pensador Condorcet, quien pone las bases de la educación nacional moderna en su célebre *Informe* redactado en 1792 durante la Revolución francesa, y en el que se afirma que la finalidad de una instrucción nacional, que constituye un deber de justicia para el poder público, es "asegurar a cada uno la facilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funciones sociales a las que ha de ser lla-

[1] Aristóteles: *La Política.* Libro VIII.
[2] Basedow: *Representación a los amigos del hombre.*
[3] La Chalotais: *Essai d education nationale.*

mado, de desarrollar toda la extensión de las aptitudes que ha recibido de la naturaleza; y establecer de este modo entre los ciudadanos una igualdad de hecho y dar realidad a la igualdad política reconocida por la ley" [1].

La finalidad política de la educación se acentúa y desarrolla principalmente durante el siglo XIX. Casi todos los educadores y políticos reconocen esta finalidad en sus escritos y sus actos. El más importante de ellos, teóricamente, fué el filósofo Fichte, quien contribuyó grandemente al resurgimiento de Alemania, derrotada por Napoleón, con sus célebres *Discursos a la nación alemana* pronunciados entre 1807 y 1808. En ellos comienza por afirmar: "El único medio que propongo para salvar la existencia de la nación alemana es la transformación completa de la educación vigente hasta hoy". Esta educación debe ser dada por el Estado: "Hemos establecido —dice— que esta educación es la tarea más alta y aun la única que se impone al patriotismo alemán. Mediante ella, queremos introducir en el mundo, ante todo, la mejora y la transformación de la humanidad entera. Pero es preciso que este patriotismo inflame al Estado alemán, donde quiera vivan alemanes constituídos en gobierno, y que tengan el propósito y la fuerza impulsiva para realizarlo plenamente. Al Estado, ante todo, hay que dirigir, pues, nuestra mirada esperanzada" [2].

Finalmente, otro filósofo alemán, Hegel, lleva estas ideas estatistas al máximo, afirmando: "Sólo en el Estado tiene el hombre existencia racional. Toda educación se endereza a que el individuo no siga siendo algo subjetivo, sino que se haga objetivo en el Estado. Un individuo puede, sin duda, hacer del Estado un medio, para alcanzar esto o aquello; pero lo verdadero es que cada uno quiera la cosa misma, abandonando lo inesencial. El hombre debe cuanto es al Estado" [3].

En este sentido más o menos parecido se expresan casi todos los pensadores y políticos del siglo. Pero éstos ya lo hacen conforme a sus ideas y orientación de partido. Así a través de él y de nuestro tiempo surgen diversas finalidades políticas parciales: conservadoras y liberales; reaccionarias y revolucionarias; demócratas y socialistas, en la exposición de las cuales

[1] Condorcet: *Informe y proyecto de Decreto.*
[2] Fichte: *Discursos a la nación alemana.*
[3] Hegel: *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal.*

no podemos entrar aquí [1]. Al mismo tiempo, las diversas confesiones religiosas confeccionan también sus programas de acción política en relación con la educación; así hay una finalidad católica y otra protestante, y dentro de ésta numerosas divisiones según las diferentes sectas.

2. El fin social

El fin social de la educación no ha sido debidamente atendido hasta los tiempos modernos. Pestalozzi fué el primero en señalar el carácter social de la educación, no sólo en sus escritos, sino también en sus instituciones, todas las cuales tienen este carácter. En sus obras se refiere constantemente a la finalidad social de la educación, como cuando dice: "La elevación general de estas fuerzas íntimas de la naturaleza humana es el fin general de la educación de los hombres, aun de los más humildes" [2]. Pestalozzi fué uno de los primeros en reconocer la importancia del valor económico y profesional en la educación, aunque subordinado al valor general humano. "El ejercicio, la aplicación y el uso de sus fuerzas y de su sabiduría en las circunstancias y situaciones particulares de la humanidad constituyen la educación profesional y de clase, que ha de estar subordinada siempre al fin general de la educación humana". Las relaciones sociales y las condiciones sociales constituyen el objeto fundamental de su obra más celebrada, *Leonardo y Gertrudis*. En ella da cuenta de sus experiencias pedagógicas para educar a los niños abandonados en una forma humana. Su finalidad era "poner a los niños pobres en la situación de salir por sus propias fuerzas de la incapacidad de una situación enteramente insatisfactoria y de ponerles en camino de goces vitales que les parecían muy alejados de su estado actual" [3]. No era ésta, sin embargo, una obra caritativa, como tantas otras, sino una labor estrictamente educativa y social.

Hay que llegar, sin embargo, a nuestros tiempos para lograr el pleno reconocimiento del carácter social de la educación. Quien lo ha hecho de un modo más sistemático y profundo ha

[1] En mi obra *Pedagogía social y política* trato este tema por extenso.
[2] Pestalozzi: *La velada de un solitario.*
[3] Pestalozzi: *Leonardo y Gertrudis.*

sido el filósofo Paul Natorp, que es precisamente el creador teórico de la *pedagogía social*. Según él "toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo humano aislado es una mera abstracción, lo mismo que el átomo de la física: en realidad no existe el hombre, sino sólo la comunidad humana"[1]. La consideración social de la educación es una mera abstracción; la consideración social de la educación comprende a la vez la consideración individual. "Toda educación —dice— es por un lado comunal, por otro lado individual; la consideración solamente individual es una mera abstracción; la comprensión completa de la educación es la educación social; ésta incluve la individual, pero no como una segunda parte exterior". Y termina diciendo: "Y con esto el programa total de la educación adquiere una significación eminentemente social; y así se convierte todo el orden social y el progreso social en un mero medio y al mismo tiempo en uno de los problemas esenciales de la educación"[2].

Un paso más allá va Paul Barth[3] para quien la comunidad es anterior a la individualidad, y ésta no es más que una parte de aquéllas. Según él la "educación es la reproducción espiritual de la sociedad", o más simplemente "la propagación de la sociedad", ya que la sociedad es un organismo espiritual que sólo puede reproducirse por medios espirituales.

Asimismo para el sociólogo E. Durkheim "la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado"[4]. Por lo tanto, subordinación completa del individuo a la sociedad. En este sentido llega hasta decir que "la educación consiste en una socialización metódica de la generación joven". La vida individual desaparece así en la educación y se convierte en pura vida social, es decir, en antiindividual.

Finalmente, para Karl Mannheim, la educación tiene ante todo una finalidad y una estructura sociológicas. Así afirma: "La educación no moldea al hombre en abstracto, sino dentro

1 Natorp: *Curso de Pedagogía.*
2 E. Durkheim: *Pedagogía social.*
3 Paul Barth: *Geschichte der Erziehung.*
4 E. Durkheim: *Educación y sociología.*

y para una determinada sociedad. La unidad educativa última no es nunca el individuo, sino el grupo, el cual puede variar de tamaño, fines y funciones. Ahora bien, con éstos han de variar la mismo tiempo los modelos predominantes de acción a los que deben sujetarse los individuos en tales grupos"[1].

3. El fin cultural

La educación ha estado dirigida siempre a la transmisión y adquisición de conocimientos. En este sentido ha sido una función puramente intelectual, parcial y receptora. Pero la vida humana está integrada como hemos dicho, por algo más que por la actividad cognoscitiva. Constituye una multitud de actividades estructuradas, cada una de las cuales posee una función propia. Al producto de las actividades espirituales del hombre llamamos cultura. Para Spranger[2] la cultura es el conjunto de productos con sentido que existen en un tiempo determinado para un grupo humano. Así hay una cultura formada por los instrumentos y objetos útiles, que es la cultura económica; hay la cultura integrada por las ideas y descubrimientos, que es la cultura científica; hay la constituída por las obras de arte, que es la cultura estética; hay la compuesta por los objetivos y normas morales, que es la cultura ética, y hay la creada por la relación con Dios, que es la cultura religiosa.

Todos estos productos de la cultura son los que se llaman bienes culturales, los cuales referidos a la educación constituyen los bienes educativos, es decir, los materiales adaptados a la estructura y desarrollo del ser juvenil. Una ley científica o moral tiene un valor objetivo propio, pero cuando se transforman para ser asimilados por aquél se convierten en normas para el pensamieno o la voluntad del educando.

El fin cultural de la educación consiste en introducir al ser juvenil en el mundo de la cultura, en hacérselo asimilar en una forma activa. En este sentido, la educación sería el aspecto subjetivo de la cultura. Pero al mismo tiempo, la cultura necesita del hombre para subsistir, para ser viva y actual. Esta vivificación o animación de la cultura constituye el aspecto

1 Karl Mannheim: *Diagnóstico de nuestro tiempo.*
2 Spranger: *Ensayos sobre la cultura.*

objetivo de la educación. Finalmente, la cultura debe transmitirse de una generación a otra para que no se pierda en cada generación que nace, y esto forma el aspecto histórico de la educación cultural.

Ahora bien, la cultura en relación con la educación tiene sobre todo un fin normativo, activo, dinámico. Para Ortega y Gasset, la "cultura es el sistema vital de las ideas en cada tiempo... es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento"[1]. Es, en suma, el repertorio de convicciones que dirige efectivamente la existencia.

En este sentido, la educación, según Spranger, es "aquella actividad cultural dirigida a la esencial formación personal de sujetos en desarrollo. Se realiza mediante los contenidos auténticos del espíritu objetivo dado (cultural), mas tiene por fin último el alumbramiento del espíritu normativo autónomo (una voluntad) ético-ideal de cultura en el sujeto"[2].

La educación conforme a la cultura no se limita, pues, a la asimilación de bienes o productos culturales, sino que también tiene una función normativa en todos los aspectos de ella, tanto en el intelectual, como en el técnico, moral o estético. Naturalmente, entre ellos sobresale el aspecto normativo referido a la conducta vital y determinado por la ética, el derecho y la religión. Las normas morales no surgen así de la decisión individual, subjetiva, sino de la estructura de la cultura misma.

Ahora bien, esta función normativa de la cultura en relación con la educación no quiere decir que la norma sea sólo la que corresponde al estado pasado o actual de la cultura; ésta sería una actitud puramente conservadora, no creadora; sino que aquélla ha de surgir de la cultura viva, que mira hacia adelante y que está creando constantemente aspiraciones e ideales, de los que ya hemos tratado. El mismo Spranger dice: "En la educación no puede tratarse sólo de introducir en la comprensión de una cultura dada. Pues entonces sólo sería un medio de eternizar las relaciones existentes con sus defectos y sus limitadas ventajas... No han de transmitirse simplemente verdades, sino que ha de fortificarse y hacerse consciente la propia voluntad de verdad; no se ha de adiestrar en las técnicas existentes, sino que han de despertarse la capacidad y la perspicacia técnicas; no ha de perseguirse la mera fidelidad al Estado, sino el *ethos estatal* progresivo, la voluntad hacia un Estado verdadero y justo. En una palabra, no se trata de transmitir un sentido de la vida y de la cultura ya terminado y establecido: de lo que se trata es que la pura e insobornable busca del sentido supremo llegue a ser una devoción del alma en desarrollo"[1]

[1] Ortega y Gasset: *Misión de la Universidad.*
[2] Spranger: *Formas de vida.*

Aunque la cultura constituya una unidad estructurada, por lo que se la ha comparado algunas veces con un organismo vivo, se pueden distinguir en ella, con relación a la educación, diversos miembros o partes. La organización de estos elementos de la cultura constituyen el plan de estudios de la educación. En él se hace, por lo general, una división entre las materias humanistas y las realistas, entre el estudio de la cultura y el estudio de la naturaleza. El plan de estudios humanista comprende el lenguaje, la historia, la moral, el derecho, etc.; el plan de estudios realista incluye las matemáticas, la geografía, las ciencias físicas y naturales, etc. Pero este plan deja fuera de sí todas las manifestaciones que se refieren a la cultura técnica y artística, como las actividades manuales, el dibujo, la música, etc. En otro lugar nos ocupamos extensamente de los planes de estudio. Aquí sólo queremos realzar la necesidad de que en todos ellos exista una referencia, tanto al contenido cultural, como a su vivificación y elaboración. Que no se considere como una mera asimilación de materias, sino ante todo como una recreación en el espíritu del alumno. Y que no se limite al aspecto intelectivo sino a la totalidad de la vida espiritual.

4. El fin individual

La educación se propone llevar al hombre a su máxima plenitud. En este sentido tiene un fin individual, personal. Así se han reconocido en todo tiempo, sobre todo desde Rousseau, que acentuó este carácter de la educación. Para él el hombre natural, el hombre apartado de la sociedad, es el tipo ideal, y en este sentido educó a su Emilio. Claro es que él tenía en cuenta la sociedad de su tiempo, a la que consideraba como degenera-

[1] Spranger: *Formas de vida.*

da, pero, en todo caso, siguiendo las huellas de Locke, dedica todas sus ideas a la educación de un solo individuo. Con posterioridad a él, el siglo XIX acentuó el carácter individualista de la educación, sobre todo con Herbart y Spencer. Después surgió como reacción, según hemos visto, la finalidad social de le educación. Y en la actualidad existe una marcada divergencia entre los que anteponen en la educación la sociedad al individuo y los que, inversamente, anteponen el individuo a la sociedad.

El fin individualista de la educación reconoce el valor del individuo como fin supremo. Ahora bien, este individuo es un ser singular, que es necesario conocer en todas sus partes. De aquí que se haya colocado a la psicología en general y a la infantil en particular como base de la educación. Según éstas, no sólo hay diferencias psicológicas de individuos, sino también de una edad a otra. Así la edad infantil tiene caracteres propios peculiares, diferentes de la edad adulta. Antes se consideraba a la infancia como una edad precaria, transitoria, que había de desaparecer cuanto antes, para hacerla adquirir los modos y forma de vida del adulto. Pero desde Rousseau se ha considerado al niño como un ser con vida propia, que hay que desarrollar, pero no sacrificar. "La infancia —dice— tiene maneras de ver, de pensar, de sentir, que le son propias; nada tan insensato como quererlas sustituir por las nuestras" [1].

La educación aspira al máximo desarrollo del ser humano, es decir, a convertir al individuo en persona. La filosofía moderna establece una distinción clara entre la persona y el individuo.- El individuo es el ser empírico, con su naturaleza psicofísica, con sus impresiones y pasiones, sus hábitos e intereses y su egoísmo o egocentrismo, mientras que la persona es el individuo espiritual, es decir, el que se somete a las leyes del pensar y querer, que tiene conciencia de sus actos y que aspira en todo a la mayor objetividad. La educación trata de convertir al individuo en persona, aunque sin suprimir la parte individual, diferencial de ésta, necesaria para su vida.

El fin individual de la educación lo ha expresado en su forma máxima la pedagogía individualista por boca de Ellen Key [2] al decir que "la escuela, la familia y el Estado no tienen significación superior ni diferente que los individuos que los

[1] Rousseau: *Emilio.*
[2] Ellen Key: *El siglo del niño.*

componen, ni más obligaciones, derechos ni misión que conceder a cada uno la parte de desarrollo y felicidad que sea posible". Sin llegar a estos extremos, un educador inglés, Percy Nunn, ha afirmado "que un sistema de educación debe ser valorado últimamente por su éxito en desarrollar el grado máximo de excelencia individual de que son capaces los que están sometidos a él", y "que los esfuerzos educativos deben limitarse a asegurar a cada uno las condiciones bajo las cuales se desarrolle el individuo del modo más completo" [1]. Asimismo, el filósofo contemporáneo Bertrand Russell dice: "Lo que quiero que se entienda es que el sistema educativo que debemos aspirar a implantar en lo futuro es el que da a cada niño una oportunidad para obtener lo mejor que existe... Sería desastroso insistir en un nivel absurdo de uniformidad" [2]. Nietzche ha llevado al extremo el principio individualista al decir: "Nuestro fin no puede ser la formación de las masas, sino la formación del hombre individual, selecto, armado para grandes y permanentes obras" [3].

Prescindiendo de este individualismo exagerado, es evidente que la educación tiene que atender en primer lugar a las condiciones del alumno individual, que debe conocerlo en su íntima peculiaridad y partir de ahí para llevarle a su máximo desarrollo; pero esto siempre dentro de la comunidad de que forma parte: familia, escuela, pueblo, y que constituye un factor imprescindible de su educación. El fin individual no sólo excluye el fin social, sino que lo necesita para llevarlo a cabo.

5. El fin vital

Si la educación se refiere inmediatamente al individuo, la vida de éste tiene que ser lo más importante para el educador. La educación, en efecto, se dirige a la vida total del ser juvenil y trata de encaminarla, acrecentarla o facilitarla en todas sus manifestaciones. Este aspecto vital, global de la educación ha sido afirmado también siempre. Platón [4] decía que "será una

[1] Percy Nunn: *Education:its data and first principles.*
[2] Bertrand Russell: *Ensayos sobre educación.*
[3] Nietzche: *Nacimiento de la tragedia.*
[4] Platón: *Las leyes.*

buena educación aquella que sea capaz de proporcionar al cuerpo y al alma toda la perfección y belleza de que uno y otra son susceptibles". Pero sólo en nuestro tiempo es cuando se ha acentuado esa finalidad total, vital de la educación.

La educación vital comprende tanto el aspecto biológico como el espiritual de la vida. Atiende en primer lugar al aspecto más elemental y originario de ésta, al desarrollo físico, a la salud corporal, a las actividades sensoriales, a los apetitos e impulsos, que constituyen el sustrato o fundamento del desarrollo vital. Pero tan importante como ése son el aspecto intelectual, el estético y el moral de la vida, y a ellos atiende la educación con los medios de la instrucción y la cultura.

La finalidad de la educación como desarrollo vital ha sido definida por la doctora Montessori diciendo: "La educación debe considerarse como un auxilio a la vida que se está desarrollando" [1]. Y en el mismo sentido, el doctor Decroly afirma: "El fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino de todo ser es ante todo vivir" [2]. Por último John Dewey acentúa aún más este aspecto al decir: "La vida es la gran cosa después de todo; la vida del niño a su tiempo y a su medida, no menos que la vida del adulto" [3].

Pero la vida no es sólo la vida individual, es también la vida humana social, constituída por las vidas de todos los hombres y que trata de facilitar también la educación. En este sentido, la educación aspira a hacer vivir esa vida, trata de poner al ser juvenil en contacto con ella. Para esto selecciona aquellas actividades de la vida social que más se acomodan a la vida del niño. El mismo Dewey dice en otra parte: "La educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior... La escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego" [4]. En el mismo sentido, Kilpatrick afirma: 'La educación se refiere a la vida, para hacer a la vida mejor. La educación es un proceso de vida que rehace la vida" [5].

Ahora bien, la vida no nos es dada ya hecha, sino que cada

[1] Dra. Montessori: *Ideas generales sobre mi método.*
[2] Dr. Decroly: *Iniciación general al método Decroly.*
[3] Dewey: *El niño y el programa escolar.*
[4] Dewey: *Mi credo pedagógico.*
[5] Kilpatrick: *Función social y cultural de la escuela.*

uno tiene que hacérsela él mismo, tiene que formársela conforme a un plan o proyecto que se está continuamente rehaciendo según las circunstancias en que se halla. Como dice Ortega y Gasset: "El hombre al existir tiene que hacerse su existencia, tiene que resolver el problema práctico de realizar el programa en que, por lo pronto, consiste. De ahí que nuestra vida sea pura tarea e inexorable quehacer. La vida de cada uno de nosotros es algo que no nos es dado hecho, regalado, sino algo que hay que hacer... El hombre, quiera o no, tiene que hacerse a sí mismo, autofabricarse" [1].

La educación trata de facilitar la realización del plan y proyecto vital del ser a educar mediante los estímulos del educador y los recursos del mundo en torno. Éste es el objeto de toda educación. Pero el educador no impone sus planes o ideales propios, pues la educación no puede sustituir con nada la propia vida del ser juvenil. Su misión consiste en facilitar la formación o desarrollo de éste, contando con su peculiaridad individual, intransferible.

La finalidad vital de la educación la ha reconocido la pedagogía actual al convertir la escuela tradicional del aprender intelectual en la escuela del aprender a vivir. Así la escuela se ha transformado en "comunidad vital" donde los alumnos son atendidos en todos los aspectos de su vida y donde ellos a su vez participan en la vida de aquélla. Así, el lema de una de las más famosas "escuelas nuevas" de nuestro tiempo, la de Bedales, es, parafraseando la definición de Lincoln de la democracia: "La preparación de la vida, por la vida, para la vida".

[1] Ortega y Gasset: *Meditación de la técnica.*

Cuarta Parte

LA ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN

La vida humana constituye una unidad inseparable, pero dentro de ella se distinguen varias actividades o funciones. Estas funciones no se hallan aisladas, sino que constituyen una estructura. Por estructura entendemos la organización de un todo dentro del cual las partes se hallan relacionadas entre sí y a su vez con el todo en una forma determinada. Esas partes podrían compararse a los diversos miembros del organismo humano, cada uno de los cuales tienen una función propia y que a su vez están relacionados con la totalidad del organismo.

La educación posee también su organización o estructura, la cual está determinada por las actividades de la vida humana. Así a la tripartición clásica de ésta en cognoscitiva, afectiva y volitiva corresponde una educación intelectual, una educación estética y una educación moral. Por otra parte, el ser humano es un ser psico-físico; posee una vida orgánica, fisiológica, que hay también que atender, y a ella corresponde otro tipo de educación, que es la educación física. Asimismo, el hombre es un miembro de la sociedad y del Estado, y ha de ser educado social y cívicamente. Por último, muchos estiman que la religión debe ser cultivada en la educación, y de aquí surge la educación religiosa.

Por lo tanto, la estructura de la educación está constituída por:

a) La educación física;
b) La educación estética;
c) La educación intelectual;
d) La educación moral;
e) La educación social y cívica;
f) La educación religiosa.

Capítulo VIII

LA EDUCACIÓN FÍSICA

La educación física es una parte de la educación general, como hemos dicho, y tiene por fin el bienestar físico y la salud del alumnos. Su importancia ha sido reconocida desde muy antiguo. Platón, que dividía la educación en gimnástica y música, dice así respecto a la primera en *La República:* "Después de la música formaremos nuestros jóvenes en la gimnástica. Es preciso que se cultive seriamente desde muy temprano y por toda la vida". Mas para él, la gimnástica no sólo influía en el cuerpo, sino también en el alma. Así dice también: "Los ejercicios del cuerpo se propondrán sobre todo aumentar la fuerza moral más bien que el vigor físico, en vez de a la manera de los otros atletas que, fieles observantes de un régimen, sólo se proponen hacerlo robusto"[1]. Estas sabias indicaciones han sido con frecuencia olvidadas en nuestro tiempo, al limitar la educación física a ejercicios sistemáticos, gimnásticos, con olvido del efecto que debe tener aquélla sobre la vida total.

Como hemos dicho, la vida humana constituye una unidad indivisible, y cualquier efecto sobre una parte de ella influye sobre el resto. No cabe, pues, establecer una separación en compartimientos estancos entre la educación física y el resto de la educación, sino que debe ir unida a la educación intelectual, moral y estética. Así lo dicen también las *Guías didácticas* del Ministerio de Educación inglés: "A la escuela interesa el desarrollo corporal lo mismo que el desenvolvimiento intelectual y la formación del carácter. Todos los aspectos de la obra educativa se hallan íntimamente relacionados, y el descuido de la educación física equivale a sacrificar un valioso instrumento

[1] Platón: *La República.*

que impulsa a la formación intelectual y moral. La salud corporal y el estado físico del niño son la base en que debe fundamentarse toda educación mental... Según esto, el propósito y objeto de la educación física escolar tiende no sólo a promover la condición física de los niños y asegurar el pleno desarrollo de su salud y vigor, sino que a la vez contribuyen al desenvolvimiento de su capacidad mental y a la formación de su carácter"[1].

1. La educación higiénica

Además de la relación de la educación física con la espiritual, existe otra no menos íntima entre la educación física y la higiénica. No basta, en efecto, realizar determinados ejercicios o juegos; es preciso que el organismo esté también atendido y cuidado higiénicamente. Por ello en todos los programas modernos de educación física se incluyen hoy las instrucciones y las prácticas más esenciales de la higiene. Naturalmente, la escuela tiene dificultades grandes para desarrollar una buena educación higiénica, ya que la mayor parte de ella cae fuera de su radio de acción, por pertenecer al hogar. Pero la educación puede ifluir en este punto de dos modos: por la acción directa de la escuela sobre los alumnos y por las recomendaciones a los padres sobre la higiene en el hogar.

Los aspectos más importantes de la educación higiénica son los que se refieren a la alimentación, el sueño, la limpieza, el vestido y la vida al aire libre.

La alimentación es uno de los aspectos menos atendidos de la educación higiénica. Es bien sabido que los niños de las familias económicamente modestas están, por lo general, deficientemente nutridos. Ya hemos visto que su desarrollo físico es inferior al de los niños de las familias pudientes. Pero aun en éstas, la alimentación no es muchas veces satisfactoria, por desconocimiento del valor nutritivo de los alimentos. En este sentido, una de las misiones de la educación higiénica es aconsejar a los padres sobre la dieta más conveniente para los niños, sobre todo el uso de la leche, las frutas, las verduras, y en general sobre los alimentos provistos de las vitaminas y otras sus-

[1] Board of Education: *Handbook of Sugestion for Teachers.* Traducido como *Guías didácticas* en las ediciones de la "Revista de Pedagogía".

tancias nutritivas necesarias para el niño. Este consejo puede hacerse bien en reuniones periódicas con las familias, bien por instrucciones escritas. En cuanto a los niños económicamente desamparados, la escuela no puede hacer menos que ofrecerles el alimento complementario que necesitan, por medio de las instituciones sociales pertinentes: copa de leche, comedores escolares, colonias de vacaciones, etc. El control periódico del peso y la talla de los niños lo puede realizar el mismo maestro, dejando para las auxiliares y médicos escolares la inspección más detenida del desarrollo físico.

Otro factor que influye grandemente en la vida del niño es el sueño. Los niños de familias pobres y aun de las pudientes duermen por lo general menos de lo necesario. Según un investigador que examinó a millares de niños de 4 a 15 años, sólo del 21 al 23 por 100 disfrutaba de la cantidad de sueño que había fijado como necesario. Charlotte Bühler, de quien tomamos este dato, dice que el mínimo de horas de sueño para los niños de 5 a 6 años es de 11 a 12; para los de 6 a 9, de 10 a 11, y para los de 10 a 17, de 9 a 10 horas diarias [1].

Respecto al vestido, hay que eliminar el temor de muchos padres en cuanto al enfriamiento de los niños. Nada más antihigiénico, en efecto, que el cargo de ropas con que los abruman impidiendo su transpiración y libertad de movimientos. Trajes sencillos, holgados, son tan necesarios para el desarrollo físico de la infancia como una buena alimentación.

De gran importancia es también para la educación y la vida higiénica, la limpieza. También aquí se observan fallas grandes en los niños de las clases sociales más necesitadas; la falta de instalaciones sanitarias les hace imposible el baño diario. Pero aun en las clases sociales mejor situadas, éste no puede practicarse siempre. La escuela puede satisfacer esta necesidad con la instalación de duchas y baños adecuados, y con el consejo a los padres.

Otro capítulo de la educación higiénica no siempre atendido, sobre todo en las grandes ciudades, es el de la vida al aire libre. Muchas casas suelen carecer de ventilación necesaria por el hacinamiento de sus habitantes y por la falta de costumbres de dormir con las ventanas abiertas. Pero aun el tiempo que el niño está fuera de la escuela, no suele utilizarse para

[1] Charlotte Bühler: ***El desarrollo psíquico del niño.***

llevarlo y dejarlo en los espacios libres de las ciudades. Por supuesto, la escuela debe cuidar especialmente de este aspecto no sólo con la ventilación constante de las clases, sino haciendo el mayor uso posible del campo de juego. Las escuelas al aire libre, dedicadas a los niños débiles, deberían generalizarse para todos los niños.

Quedan otros capítulos muy importantes por tocar, pero corresponde más bien a la higiene escolar, de la que se hablará oportunamente al tratarse de las instalaciones y construcciones escolares.

2. El juego

El juego es el mundo propio del niño. Constituye su mayor interés y forma parte de su vida, tanto como puede serlo el aire que respira. Aunque los adultos suelen hablar ligeramente del juego del niño, considerándolo como sin importancia y hasta contraproducente, el juego es para él lo que hay de más serio; es su verdadera realidad. Como dice Piaget, "el juego es una realidad en la que el niño sólo cree; exactamente como la realidad es un juego que el niño juega gustoso con los adultos".

El juego del niño ha sido estudiado desde muchos aspectos: físico, psíquico, estético y espiritual. Aunque a nosotros nos interesa aquí especialmente el aspecto físico, tenemos que hacer mención de los otros.

El juego es ante todo la forma que tiene el niño de expresarsse espontáneamente. Desde los primeros momento de su vida, el niño juega con sus miembros, sus sonidos o con los objetos que tiene a su alcance. Pero el juego no acaba en el niño sino que dura tanto como la vida del hombre.

Del juego en general y del juego infantil en particular, se han dado muchas definiciones. Para Karl Bühler el juego "es toda actividad que esté dotada del placer funcional y que se mantiene en pie en virtud de este mismo placer y gracias a él, cualesquiera sean su ulterior rendimiento y sus relaciones de utilidad" [1]. Para Huizinga, "el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada «como sí», y situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por com-

[1] Karl Bühler: ***El desarrollo espiritual del niño.***

pleto al jugador, sin que haya en ella ningún interés especial ni se obtenga de ella provecho alguno"[1]. Para Claparède, "el juego tiene por función permitir al individuo realizar su yo, desplegar su actividad, seguir momentáneamente la línea de su mayor interés en los casos en que no puede hacerlo recurriendo a las actividades serias"[2]. En todas estas definiciones se observa el carácter libre, placentero y antiutilitario del juego.

Sobre el juego de los niños y el juego en general se han formado muchas teorías, las principales de las cuales son:

1º *Teoría del recreo,* defendida por Schiller, según la cual el juego es una actividad en la que no se trata de satisfacer necesidades puramente naturales, que forma contraste con el trabajo y con la gravedad práctica de la vida, y cuya finalidad es el recreo.

2º *Teoría del sobrante de energía,* defendida por Spencer, y según la cual el niño descarga en el juego la energía que le sobra y que ha acumulado en su organismo.

3º *Teoría del atavismo,* defendida por Stanley Hall, según la cual el juego es un rudimento de las actividades de las generaciones pasadas que han persistido en el niño y que se explica por la llamada "ley biogenética" de Hackel, según la cual el desarrollo del niño es una recapitulación breve de la evolución de la raza.

4º *Teoría catártica,* defendida por Carr, según la cual los impulsos preexistentes que pueden ser nocivos obtienen en el juego una salida inocente, sirviendo aquél de purga de las tendencias antisociales.

5º *Teoría del ejercicio preparatorio,* sostenida por Karl Groos, según la cual el juego es un ejercicio preparatorio para la vida y sirve como autoformación natural del niño.

6º *Teoría del ejercicio complementario,* sostenido también por Carr, según la cual el juego sirve para conservar, refrescándolos, los hábitos nuevamente adquiridos.

7º *Teoría de la ficción,* defendida por Claparède, según la cual el juego es la libre persecución de fines ficticios, cuando las circunstancias reales no son de naturaleza que puedan satisfacer las tendencias profundas.

Éstas son las principales teorías que se han sostenido sobre

[1] Huizinga: *Homo Ludens. El juego y la cultura.*
[2] Claparède: *Psicología del niño.*

el juego. Veamos rápidamente las observaciones u objeciones que se les han hecho.

Contra la teoría del recreo o entretenimiento se ha dicho que el niño juega tomando el juego en serio; no es para él un trabajo, pero realiza en él tanto esfuerzo como en éste o aún más. A la teoría del sobrante de energía se le objeta el hecho de que el niño juega aun cuando está cansado, es decir, cuando no tiene energías excedentes. La teoría del atavismo no explica la existencia de juegos que no tienen relación alguna con la evolución de la raza, como los juegos individuales de los niños. La teoría catártica tiene el inconveniente de dejar oscura la eliminación de las funciones antisociales en los juegos de los niños. La teoría del ejercicio preparatorio considera sólo el juego como una función para el futuro, con un carácter en cierto modo pedagógico. Y lo mismo se puede decir de la teoría del ejercicio complemenatrio. Finalmente, la teoría de la ficción, presenta el inconveniente de que no se ve el aspecto de realidad que tiene el juego para el niño.

Sin embargo, de estas objeciones, algunas de estas teorías ofrecen mayores garantías de acierto que otras. Nos referimos especialmente a las de Karl Groos y Claparède. El juego, en efecto, aunque no tenga por fin preparar la vida, resulta que así lo hace como efecto secundario; es decir, desarrolla actividades y órganos que después han de ser útiles en la vida. En cuanto al aspecto de la ficción, también tiene un sentido, ya que, aunque el niño considere el juego como una realidad, establece una diferencia entre la realidad adulta y la suya, escapándose de la presión de aquélla y refugiándose en ésta. Así dice Koffka que "el juego del niño constituye una realidad autónoma, respecto a la cual ha de tenerse en cuenta que la "verdadera" realidad a la que está en oposición es mucho menos "verdadera" para el niño que para nosotros"[1].

En el juego intervienen casi todas las actividades psicofísicas y psíquicas del niño. Desde luego, el juego pone en actividad los músculos y órganos corporales. Asimismo afina y desarrolla la sensibilidad y los órganos sensoriales. Fomenta la imaginación al representar las acciones que hay que realizar. Cultiva la inteligencia, al tener que resolver situaciones y problemas nuevos. Intensifica los sentimientos, al producir placer

[1] Koffka: *Bases de la evolución psíquica.*

o dolor, entusiasmo e interés. Y desarrolla la voluntad por el esfuerzo y la disciplina que supone.

Respecto a los juegos se han hecho muchas clasificaciones. La primera y más importante es la que se refiere a los juegos *individuales* y a los *colectivos,* es decir, a juegos jugados por el niño solo o en unión con otros niños. En este respecto ha observado todo el mundo que el niño pequeño juega solo, es un "solitario", y que aun en los primeros grados escolares tiende al juego individual o sólo con unos pocos compañeros: el juego colectivo sólo se desarrolla en la segunda infancia y la adolescencia. También se han clasificado los juegos por las actividades anímicas que más ponen en marcha. Así hay juegos sensoriales, juegos motores, juegos psíquicos, etc. Finalmente, se ha hecho una clasificación por las funciones especiales que desempeñan, como los juegos de lucha, los de persecución o caza, los sociales, los familiares, los de imitación, etcétera.

Respecto al valor educativo del juego parece innecesario realzarlo después de lo que se ha dicho. Sin embargo, conviene insistir en algunos aspectos suyos.

Froebel fué el primero que reconoció el valor educativo del juego y lo incorporó para siempre a la pedagogía. Refiriéndose a su influencia sobre la infancia, dice: "El juego es el más puro y espiritual producto de esta fase del crecimiento humano. Es a un mismo tiempo modelo y reproducción de la vida total, de la íntima y misteriosa vida de la naturaleza en el hombre y en todas las cosas. Por eso engendra alegría, libertad, contento, paz y armonía en el mundo. Del juego manan las fuentes de todo lo bueno..."[1].

Por su parte, Dilthey afirma: "La vida anímica del niño sólo se puede expresar en el juego y sus ficciones. En el juego se conserva la salud del alma infantil mediante tal actividad libre. La primera regla de toda educación debe ser: el juego es para el niño una función natural; el fenómeno de ésta por la educación sólo debe promover el género de procesos que se hallan en el niño y no limitar su libertad"[2].

Los juegos preferidos en la educación serán aquellos que elijan los mismos niños. Éstos los seleccionan según las estaciones del año y las condiciones locales. Y la escuela debe partir

1 Froebel: *La educación del hombre.*
2 Dilthey: *Fundamentos de un sistema de pedagogía.*

de ellos para los juegos más refinados y educativos. El folklore nacional o local proporcionará un vasto repertorio a este efecto. La intervención del maestro debe hacerse en forma discreta sin que aparezca como una lección más que da a sus alumnos. Entonces pierde todo el interés el juego del niño, y con ello todo su valor educativo.

3. Los deportes

Un grado superior en el desarrollo de los juegos lo constituyen los juegos atléticos y los juegos deportivos. Unos y otros sólo tienen aplicación en los grados superiores de la escuela primaria y en la escuela secundaria, ya que los niños menores de 9 ó 10 años no se interesan generalmente por ellos.

Entre los deportes atléticos se cuentan las carreras cortas, los saltos de anchura, los de altura y los de relevo. Entre los juegos de equipo, el popular fútbol, la pelota vasca, el basquetbol, el basebol, el rugby, etc. Además hay que contar, cuando las circunstancias lo permitan, la natación y el alpinismo.

Todos los deportes suponen la inspección médica de los alumnos para eliminar a los que no reúnan condiciones fisiológicas para ellos. Exigen también las instalaciones necesarias para su práctica, sobre todo el campo de juego. Éste no debiera faltar en ninguna escuela, pues es tan necesario para la educación como las salas de clase. En caso de imposibilidad, puede acudirse al recurso de utilizar campos de juego situados fuera del recinto escolar. También son necesarias instalaciones sanitarias, como el servicio de duchas, vestuarios, etcétera.

El deporte coincide con el juego en su carácter activo, placentero y desinteresado; pero se diferencia de él en que requiere una organización y un esfuerzo más intensos, una competencia o emulación mayores. Las normas del deporte tienen además un marcado carácter ético; el "fair play", el juego limpio, es una de sus notas esenciales, mientras que en el juego infantil esto no tiene apenas importancia. Podríamos decir que el juego es pura biología, mientras que el deporte es biología y ética. Compárese a este efecto las reglas del deporte del fútbol con el juego de policías y ladrones de los niños.

El deporte es sobre todo el juego por equipos. El equipo constituye una unidad espiritual: tiene un estilo, una vida su-

perior a la individualidad. Pero no anula a ésta, sino que la exalta. El individuo realiza en el equipo una función propia, insustituíble; es como la rueda de una máquina, o mejor, como un miembro esencial de un ser vivo que, naturalmente, no puede actuar por sí, independientemente, sino que tiene que contar con los demás, integrándose en el ser total. Aquél es así la perfecta conjunción de la pedagogía individual y la pedagogía social.

Los deportes, por consiguiente, no son sólo medios de educación física, sino también, y sobre todo, de educación moral. En el deporte se cultivan, en efecto, virtudes esenciales para la vida humana. Entre ellas figura en primer lugar el espíritu de competición, que lejos de ser reprobable, cuando se aplica discretamente es de un gran valor educativo. Aún de mayor interés es el espíritu de rectitud en el juego limpio *(fair play)*, que impide las faltas conscientes y cultiva el sentido de veracidad y justicia. Asimismo, el deporte fomenta el endurecimiento físico, tan necesario, sobre todo en los alumnos de las ciudades. Finalmente, desarrolla el sentido de solidaridad, haciendo responsable a cada uno de la totalidad del equipo, y el de autodominio o *selfcontrol* personal. El sentido del equipo, del grupo, es de la mayor importancia, sobre todo en los países de espíritu individualista romo los latinos; a formarlo deben contribuir especialmente los deportes. En este sentido, Hermann Nohl advierte: "Como es sabido, Wellington dijo respecto al campo de juego de Eton: Aquí se ha ganado la victoria de Waterloo. El juego permite al ser juvenil la descarga de sus energías superfluas y una autorrevelación de su ser, porque si el maestro no atrae sobre sí toda la atención da una oportunidad para la noble competición y desarrolla el *sprit de corps*" [1].

4. Las danzas populares

Aun cuando los juegos y deportes deben ser comunes a los alumnos de uno y otro sexo, hay algunos de ellos, como el fútbol y el basquetbol que son más adecuados para los muchachos. En cambio, hay una serie de ejercicios que parecen más aptos para las niñas, como son las danzas populares, aun cuando también pueden participar en ellas los niños.

[1] H. Nobl: *Teoría de la educación.*

El folklore de todos los países es rico en bailes y danzas populares que son apropiadas para cultivarse en la escuela. Las danzas desarrollan particularmente la agilidad y la gracia de los movimientos, así como el sentido del ritmo, el equilibrio y las actitudes bellas y airosas.

Complemento imprescindible de las danzas es la música popular, de la que se hablará al tratar de la educación estética, y los vestidos populares que, estilizados, pueden servir también para estos fines.

Asimismo, pueden cultivarse en la escuela las danzas clásicas y los ejercicios rítmicos de Dalcroze, cuando se dispongan de los medios necesarios para ello.

Una observación de carácter general es necesario hacer aquí. Aunque los festivales escolares, en los que se realizan exhibiciones atléticas y deportivas, así como demostraciones de danzas, son un excelente medio de educación por reunir en ellos a las familias de los alumnos, asociándolas a la labor de la escuela, no deben ser estos ejercicios un motivo de exhibición y lucimiento para niños y maestros, sino que han de practicarse regularmente como los demás ejercicios, es decir, como medios de educación física y estética.

5. La calisténica y la gimnástica

En la educación tradicional se daba una importancia extraordinaria a la calisténica y a la gimnástica. "Esta importancia —dicen Myers y Bird— estaba en armonía con la vieja psicología de las facultades y con la teoría de la disciplina formal, que enseñaba que las cualidades generales de obediencia, exactitud, precisión, dominio de sí mismo, sufrimiento, etc., podían desarrollarse por medio de tal programa. Ahora hemos venido a pensar que la calisténica y la gimnasia formales deben ocupar un lugar muy secundario en el programa escolar de educación física. La calisténica formal tiene ahora un lugar sólo en la obra de corrección. Ésta debe ser hecha por especialistas" [1].

El lugar de estas dos disciplinas lo ocupan hoy los ejercicios libres y los juegos y deportes, dejando aquéllas como obra de corrección de defectos físicos.

[1] A. F. Myers y O. C. Bird: *La educación física e higiénica.*

Entre los ejercicios libres no incluídos entre los citados anteriormente, se pueden mencionar las flexiones de brazos y piernas, las carreras en espacios cerrados, los saltos, los lanzamientos de pelota, etc. La gimnasia con aparatos sencillos también puede emplearse cuando el tiempo no permita los juegos al aire libre.

Aquí hay que llamar la atención sobre el uso y abuso que se hace de las marchas y desfiles escolares. Nada hay más opuesto al espíritu infantil y juvenil que esas marchas uniformes, rígidas, disciplinadas, que son más propias de los cuarteles. Lo mismo puede decirse de las exhibiciones en que se hace intervenir a centenares de alumnos en lugares públicos realizando ejercicios calisténicos que no tienen el menor interés para ellos.

El lugar adecuado para la educación física es la escuela y en ella el campo escolar. Esto, a su vez, requiere una preparación especial de los maestros y una inspección de esta educación por personal especialmente preparado. Pero sin caer en un especialismo exagerado.

Capítulo IX

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

La educación estética es por lo general la parte menos atendida de la educación, tanto en la teoría como en la práctica. Y sin embargo, es de la mayor importancia porque afecta directamente a las raíces, al fondo último de la vida del ser juvenil, a su emotividad, a su afectividad, a sus sensaciones y a su imaginación. Ya hemos visto que en el desarrollo de la vida psíquica esas manifestaciones anímicas son las primeras que aparecen en forma de sentimientos de agrado y desagrado, de simpatía y de rechazo. Por otra parte, las primeras actividades de apreciación y expresión del niño son de carácter estético, con sus balbuceos y canturreos, el manejo de los juguetes, su deseo de oír cuentos, sus primeros dibujos embrionarios, etcétera.

Por eso Platón concedió tanta importancia a la educación estética (musical) que llegó a proscribir las malas artes y los malos artistas de su "República" para que no pudieran influir en la educación de los jóvenes. "¿No interesa, por el contrario —dice— buscar artistas hábiles, capaces de seguir la huella de la naturaleza, de lo bello y de lo gracioso, a fin de que nuestros jóvenes, educados en medio de sus obras como en una atmósfera pura y sana, reciban sin cesar saludables impresiones por los ojos y por los oídos, y que desde la infancia se vean insensiblemente conducidos a imitar y amar lo bello, y a establecer entre ésta y ellos mismos un perfecto acuerdo? —Nada puede ser preferido a una educación semejante" [1].

No obstante estas certeras indicaciones, la educación estética ha estado abandonada casi hasta nuestro tiempo, en que expe-

[1] Platón: *La República.*

rimenta un renacimiento, aunque todavía muy lenta y dificultosamente.

Antes de entrar a examinar los puntos principales de la educación estética, conviene decir que aunque ésta tenga un valor propio, sutantivo y por tanto haya de ser objeto de un cultivo y una enseñanza especiales, debe ser atendida en todas las demás partes de la educación, dada la íntima conexión que todas guardan entre sí. Es decir, que tanto en la educación física, como en la intelectual y moral, puede y debe cultivarse la educación estética ya que todas tienen aspectos relacionados con la belleza.

La educación estética tiene una doble finalidad: de una parte, despertar y desarrollar el espíritu de creación y expresión artísticas; de otra, cultivar la sensibilidad para la apreciación de las obras de arte. Es decir, tiene una finalidad creadora y una finalidad receptiva, aunque ambas están íntimamente unidas. Si quisiéramos sintetizar en una frase el objetivo de la educación estética podríamos decir que su fin es la formación del buen gusto.

Las actividades artísticas a que se dirige la educación estética son:

a) las artes musicales-literarias: canto, música, literatura;
b) las artes plásticas: modelado, dibujo, pintura;
c) las artes aplicadas: trabajos en papel, cartón, madera, alambre, cuero, jardinería, etcétera.

A primera vista pudiera alarmar esta enumeración, que parece poner en peligro el equilibrio del programa escolar. Pero, por un lado, no es necesario que todas estas actividades se cultiven simultáneamente, sino que puede y debe hacerse en forma sucesiva, y por otro, hay que insistir en que aquéllas son tan necesarias o más para el desarrollo vital del niño como puedan serlo las materias tradicionales, la aritmética o la geografía, por ejemplo, y con las que deben relacionarse.

Aunque el tratamiento de cada una de las actividades que constituyen la educación estética es, más bien, o debería ser, objeto de una disciplina especial, la Didáctica, tenemos que exponer sucintamente los puntos más importantes, ya que de otro modo nuestra exposición se movería en el vacío.

1. El canto y la música

De todas las manifestaciones artísticas, acaso la más practicada en la educación tradicional, sea el canto, aunque no siempre se realice con demasiado acierto. El canto ha sido, en efecto, utilizado con frecuencia para fines que no son puramente estéticos o para el recreo y goce de los niños, sino con propósitos docentes, patrióticos, morales, religiosos, etc., y esto, casi siempre, con canciones desprovistas de todo valor artístico. El canto más adecuado para la edad escolar es el constituído por las canciones populares, por el folklore regional y nacional. Casi todos los países disponen de un extenso repertorio de cantos populares, que debidamente seleccionados deben utilizarse para la educación. Como dice el maestro Benedito: "El canto popular es, por sus excepcionales condiciones de naturalidad, de sinceridad, de expresión, de sencillez, de claridad y de belleza el más conveniente para la iniciación musical del niño"[1]. Pero aparte del canto popular, hay también canciones, *lieders*, de los grandes clásicos de la música, Haydn, Mozart, Schubert, que pueden emplearse en la educación escolar musical.

No es éste el lugar de exponer la técnica de la enseñanza del canto. Sólo hemos de hacer, de acuerdo con lo que dicen los técnicos de esta materia, las siguientes observaciones: 1º La enseñanza del canto debe practicarse desde los primeros momentos de la educación hasta llegar a los grados superiores con coros y canciones más complicados; 2º La letra del canto debe ser inteligible para los niños; 3º Debe evitarse el canto mecánico, rutinario, sin espíritu, tan frecuente en las escuelas; 4º Parece más conveniente que los cantos se hagan siempre a media voz, evitando los gritos estridentes, y 5º Deben evitarse las manifestaciones de mal gusto que pueda haber en los cantos, incluso en los populares.

La música puede y debe enseñarse en las escuelas al menos en sus formas elementales. Para ello pueden utilizarse los mismos cantos, que deben transcribirse en sus elementos musicales hasta que los alumnos los conozcan. Lo más importante

[1] R. Benedito: *Cómo se enseña el canto y la música*, en el "Manual de didáctica y organización escolar", de F. Martí Alpera y otros.

aquí es que los niños adquieran el sentido del ritmo. Con este objeto, muchas escuelas han organizado con los alumnos menores pequeñas bandas de percusión con tambores, panderetas, etcétera, que ayudan a formar ese sentido.

Pero el aspecto de la educación musical más importante es la adquisición del buen gusto por la música, la capacidad de apreciar la buena música, la de los grandes maestros. Para ello deben organizarse conciertos escolares por las orquestas oficiales con piezas adecuadas para la edad de los alumnos. Al mismo fin contribuyen las discotecas, que deberían existir en todas las escuelas o al menos en forma de discotecas circulantes. Por último, las emisiones musicales por radio debidamente seleccionadas, pueden contribuir grandemente a esta finalidad.

Las escuelas con alumnos mayores, las escuelas secundarias y especiales de muchos países, han organizado también pequeñas orquestas, que son del mayor interés para la formación del buen gusto por la música. Asimismo, la celebración de festivales musicales con la intervención de coros y orquestas escolares, con danzas y ejercicios rítmicos, contribuye también a ese fin, que es el único que debe perseguir la educación musical en la escuela.

2. La literatura

Aunque la literatura corresponde más bien a la enseñanza del idioma, y de ella nos ocuparemos en su lugar oportuno, tenemos que hacer ahora algunas observaciones en relación con la educación estética. La finalidad perseguida aquí es también la formación del buen gusto por las obras literarias. Ello supone por lo tanto su lectura. El problema está en determinar qué obras deben leer los alumnos, y aquí como en todo tiene que procederse conforme a su grado de desarrollo mental.

Se ha discutido mucho acerca de la llamada "literatura infantil", es decir, sobre si hay o no hay una literatura especialmente destinada a los niños y jóvenes. El problema es muy complicado y sobre él se han escrito infinidad de libros. Nuestra opinión es que la literatura que deben leer aquéllos sólo ha de tener una condición: que sea buena literatura, es decir, que reúna las condiciones de belleza necesarias, sin propósitos moralizadores, didácticos o de otra clase.

El gran humanista moderno Paul Hazard escribiendo sobre cómo los hombres han oprimido a los niños con la literatura y cómo los niños se defienden de los hombres hace hablar a aquéllos en esta forma: "Dadnos libros, dadnos alas. Ayudadnos, vosotros que sois fuertes, a evadirnos en la lejanía. Construidnos palacios de azul, en medio de jardines encantados; mostradnos las hadas paseándose al claro de luna. Queremos aprender todo lo que se enseña en la escuela, pero, por favor, dejadnos nuestros sueños". A esto responden, según aquél, los hombres: "Nuestros niños saben leer y se hacen mayores; ved cómo nos piden libros ahora; aprovechémonos de su curiosidad y de su apetito. Hagamos como si edificáramos castillos que son su alegría, pero a nuestra manera, ya que es sabido que nosotros poseemos toda la sabiduría. En esos palacios colocaremos salas de clase, bien disfrazadas; en sus jardines plantaremos legumbres, que ellos tomarán por flores. A la vuelta de las avenidas aparecerán la razón y el orden y la sabiduría y la historia natural y la física y la química; teniendo el aspecto de continuar los relatos de su nodriza, les contaremos cuentos sabios. Como son ingenuos, apenas se aprecibirán de ello; y creyendo divertirse de la mañana a la noche, aprenderán" [1].

Esta intervención instructiva es la que aún predomina en muchos de los libros de lectura destinados a los niños, y ello, naturalmente, hace que éstos los rechacen y busquen por su parte los que les agradan, y que no siempre son los que más les convienen ni los más bellos.

Se ha estudiado la evolución de la literatura infantil tratando de determinar la que corresponde a cada edad. Hay que advertir, sin embargo, que las primeras impresiones literarias de los niños no proceden de los libros, sino de los relatos orales, de los cuentos que las madres cuentan a sus hijos, cuando no lo hacen las abuelas y las nodrizas o niñeras. De esta forma se han transmitido muchas de las leyendas y mitos, que después se han recogido en forma literaria. Aparte de esta tradición oral, el orden o sucesión de la literatura infantil más conveniente parece ser el siguiente:

1º Los cuentos de hadas y de maravillas, tal como aparecen en los cuentos de Perrault, Andersen, Grimm, etc., tan conoci-

[1] Paul Hazard: *Les livres, les enfants et les hommes*, París, Boivin, 1948.

dos como "Blanca Nieves", "Caperucita", "Pulgarcito", "La bella durmiente del bosque", "Cenicienta", etc., basados generalmente en tradiciones milenarias folklóricas.

2º Las fábulas, en las que predominan representaciones de animales o cosas, como las conocidas de La Fontaine y de Samaniego e Iriarte, las cuales tienen una finalidad moralizadora, por lo general poco apreciada por los niños.

3º Los libros de aventuras, el prototipo de los cuales es "Robinson Crusoe", y que cuentan también con obras clásicas como los "Viajes de Gulliver", de Swift; "La isla del tesoro", de Stevenson; "El libro de las tierras vírgenes", de Kipling, etc. Estas obras corresponden más bien a la segunda infancia.

4º Los libros de tipo literario-científico, como los de Julio Verne, Wells, etc., que pertenecen más bien a la preadolescencia.

5º Las obras de tipo romántico, con mezcla amorosa, pero con fondo de aventuras, como "Los tres mosqueteros", "Notre Dame de París", "Robin Hood", etc., que corresponden más bien a la adolescencia.

6º Los libros de viajes y exploraciones, como los clásicos españoles del descubrimiento y colonización de América sobre Colón, Cortés, Pizarro, etc., y los modernos como los de Livingston, Amundsen, Cook, duque de los Abruzzos, etc.

Pero a más de estas obras hay otras muchas que teinen interés para los niños, y que son de carácter poético. Ejemplo de ellas el el "Platero y yo", de Juan Ramón Jiménez. Asimismo pueden contarse entre ellas los romances y leyendas que aún continúan leyéndose o contándose en las comarcas rurales de España y América.

El problema de si deben escribirse libros especiales para los niños queda resuelto con la enumeración anterior. En su mayor parte no han sido escritos para ellos, y sin embargo ellos los buscan. Claro es que cuando un gran escritor escribe para los niños, éstos lo buscan también. Lo que no tendrá nunca éxito son las obras ñoñas, pueriles, que se ven aún en las escuelas, escritas por autores insignificantes, generalmente educadores desorientados o literatos fracasados, o encargados por editoriales con espíritu de lucro.

Un aspecto interesante de las lecturas de los niños es el de si éstos deben leer las grandes obras clásicas o reducciones o extractos de ellas. Es evidente que para el niño en edad escolar

aquéllas no pueden ser leídas en su totalidad, pues no resistiría su lectura, como no la resisten muchos adultos. En este caso cabe preguntar si se deben hacer narraciones de ellas, al modo de las de Charles Lamb de "La Odisea" y "La Ilíada" o si conviene sólo publicar extractos, como los que se han hecho del "Quijote". En realidad, no hay conflicto o divergencia en este punto, pues aquellas narraciones se dirigen fundamentalmente a niños pequeños, mientras que estos extractos lo son para mayores. El objeto de unas y otros es despertar el interés por esas obras a fin de que sean leídas en su integridad cuando lleguen a la edad adulta.

En otro sentido hay también un aspecto importante sobre la literatura infantil, y es el de lo que no deben leer los niños. Es bien sabido el desarrollo extraordinario que han alcanzado las novelas de "gangsters" y "del Oeste", así como los periódicos de crímenes, de quiosco, las "tiras" cómicas, etc. Nada hay más perturbador para el desarrollo del buen gusto, que estas lecturas, cuya difusión debiera prohibirse. Pero la solución en este caso, como en todos, no puede ser sólo negativa; tiene que ir acompañada de otras medidas positivas, como sería la edición de obras literarias atractivas sin propósitos moralizadores a precios muy reducidos; la difusión de las bibliotecas infantiles, con sus sesiones de lectura y sus "horas del cuento"; la creación de periódicos escolares, etcétera.

Hasta ahora hemos hablado de la parte puramente receptiva de la literatura infantil, pero ésta tiene también, como los demás aspectos de la educación estética, su parte activa, creadora. En este sentido, hay que mencionar las composiciones literarias libres de los alumnos, que deben realizarse en la enseñanza del idioma, y que pueden dar lugar a verdaderas antologías literarias para uso de los propios niños. Éstos sienten la necesidad de contar, de narrar sus impresiones y experiencias bien oralmente, bien por escrito; es una forma de expresión que debe cultivarse. Otra forma activa, creadora, es la de la publicación del periódico escolar, que las grandes escuelas pueden hacer y en el que se deben recoger las composiciones literarias de sus alumnos. Finalmente, quedan los títeres y el teatro infantil, la representación dramática por los propios niños de las escenas más interesantes que hayan creado o leído, pero sin ánimo de exhibicionismo.

Al tratarse de la enseñanza del idioma se mencionarán otros

aspectos de la literatura, que aquí no tienen cabida. Antes, sin embargo, de terminar este capítulo queremos reproducir unas líneas del gran educador español Manuel B. Cossío, dirigidas a los maestros y que dan una idea del valor de la literatura para la educación: "Leed —dice— los capítulos de Dickens, es decir, leed los grandes poetas, sobre todo los universales y humanos, en prosa y en verso; leed a Homero y Platón, Virgilio y Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe..., y leed también a los menores, con tal que sean verdaderos poetas. Porque en ellos, además del celestial goce de la belleza, placer de los placeres, animación y alegría de la vida, encontraréis para vuestra labor cotidiana lo que no os darán nunca los libros de texto, ni las definiciones y clasificaciones escolásticas, ni los estériles y verbalistas formalismos; la visión nítida, cristalina, a través de la creación poética, llena de luz y de vida, de todo lo más alto que se ha ideado, lo más hondo que se ha sentido, lo más noble que se ha ejecutado; es decir, de la misma *realidad,* otra vez vista por el genio; los frutos más benditos del pensamiento y del amor humanos, estímulos benéficos de vuestra propia actividad, tierras fecundas, donde podréis arrojar, esperanzados del fruto, vuestras íntimas, personales ideas. Sean siempre poesía y realidad el numen inspirador de vuestra obra" [1].

3. Dibujo y pintura

El dibujo se ha incorporado ya definitivamente a todos los sistemas de educación. Es innecesario, pues, realzar su importancia; sólo corresponde aquí señalar el papel que debe desempeñar en la educación estética de los alumnos.

El dibujo es, ante todo, una forma de expresión de los niños tan importante o más para ellos como puede serlo la palabra escrita. Todo niño en presencia de un lápiz comienza a dibujar, a hacer "garabatos", antes que letras. Esta forma de expresarse, si es medianamente cultivada, puede y debe prolongarse a lo largo de la vida, y ser una fuente de goce, al mismo tiempo que un modo de comprender y representar las cosas.

Víctor Masriera, el maestro español de dibujo, ha dicho

[1] M. B. Cossío: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza.*

que el dibujo "debe ser considerado como lenguaje, como expresión; lenguaje de formas, más preciso que el de las palabras, que dan casi siempre una idea lejana de las cosas, y no se ajustan a ellas si al mismo tiempo no se evoca su representación visual" [1].

El dibujo en los niños ha sido estudiado por numerosos psicólogos y educadores, que han observado su evolución, desde el dibujo espontáneo, natural del niño pequeño y el realista del alumno mayor hasta el artístico del muchacho culturalmente formado. No es éste lugar de exponer esa evolución; sólo hemos de indicar que hay que partir aquí, como en todo, de la experiencia y de los intereses inmediatos de los niños para llevarlos a niveles cada vez más elevados.

El dibujo en la educación tiene esencialmente tres aspectos: a), como medio de expresión; b), como medio de representación; c), como instrumento de cultura. El primer aspecto es el más importante, y el problema está en convertir la expresión espontánea en una expresión artística, bella. El segundo aspecto es de carácter más bien técnico, útil para todos los momentos de la educación, y el último es el de la valoración de las obras de arte a través o por medio del dibujo personal.

En cuanto a los métodos, es evidente que deben desterrarse todos los que se refieran a la copia o reproducción de modelos o estampas. El mejor procedimiento es arrancar del dibujo espontáneo para pasar al dibujo del natural y a la estilización de objeto. A la enseñanza del dibujo va íntimamente unida la del color, o sea de la pintura en las formas más rudimentarias, pero también con carácter espontáneo al principio, bien en forma de manchas o de líneas coloreadas. El pastel o la aguada pueden y deben emplearse en la escuela tan pronto como el dibujo, y aun si fuera posible antes, porque el niño aprecia y maneja antes mejor el color que las líneas, que son siempre una abstracción.

Como la educación ha de ser siempre vital y activa, la finalidad del dibujo y el color ha de estar dominada por este carácter. Es decir, han de ponerse en relación con la vida del niño en la escuela, en la casa, en la calle. Por ello los temas y motivos del dibujo y la pintura han de estar escogidos de

[1] V. Masriera: *Cómo se enseña el dibujo,* en "Manual de didáctica y organización escolar", de F. Martí Alpera y otros.

éstas y relacionados con ellas. Los dibujos y pinturas abstractos o académicos, por perfectos que sean, y aun por esto mismo, no interesan a los niños.

En el mismo sentido, se deben utilizar todas las oportunidades que presente la vida en la escuela para emplear el dibujo y la pintura de los niños, bien sea en la decoración de las clases, en las ilustraciones de los libros, en el diario escolar, etc. Con ello sentirán su necesidad vital y tratarán de perfeccionar su técnica incipiente.

No es éste el lugar de ocuparnos del dibujo como técnica. En cambio sí lo es para recordar la necesidad de que la educación lo utilice para la apreciación y valorización de las obras maestras del arte, bien con la contemplación directa de ellas cuando sea posible en museos y exposiciones, bien en reproducción gráfica. Esta finalidad contemplativa es de gran importancia porque gracias a ella, el alumno cuando sea mayor, llegará a interesarse y a gozar de la belleza en una forma cultivada.

Con este mismo propósito, la escuela debería dar a los alumnos mayores cursos breves de historia del arte, basándose en las obras existentes en los museos locales o en reproducciones gráficas o en proyecciones. Cuando los educadores no estuvieran en condiciones de hacerlo, podrían solicitar la colaboración de expertos en estas cuestiones e invitar a las familias de los alumnos a sus cursos y conferencias. Es sorprendente, en este sentido, el desconocimiento que existe en la población adulta sobre la historia y estado actual de las bellas artes.

4. Actividades manuales

Aunque las actividades manuales se han considerado hasta ahora como una disciplina casi puramente técnica, utilitaria y hasta profesional, constituyen, sin embargo, aun siendo todo esto, uno de los recursos más importantes para la educación estética. Se basan, en efecto, en el espíritu activo del alumno, que tiene una tendencia casi instintiva a la creación y transformación de cosas y materiales, en lo que se basa también el arte. Así, toda actividad manual, al lado de su aspecto práctico, utilitario, tiene su aspecto artístico. Por ello aparecen hoy unidos en muchos programas las artes llamadas puras y las

aplicadas; el dibujo y la pintura con los trabajos en cartón o madera.

Ahora bien, las actividades manuales no pueden consistir en meros ejercicios sin sentido o finalidad constructiva, sino que deben estar unidas a la creación o formación de obras que tengan sentido e interés para el alumno. No basta que éste aprenda a doblar el papel, a pegar el cartón, a aserrar la madera o doblar el alambre, si no ve como fruto de su actividad una obra, por deficiente que ésta sea. Aún menos deben consistir las actividades manuales en la imitación o reproducción de modelos, sino que deben ser producto de la inspiración y el interés de los alumnos.

Aunque por razones de exposición separamos las disciplinas puramente artísticas, como el dibujo y la pintura, de las actividades manuales en la enumeración que sigue, ya hemos advertido que en cada una de ellas han de ir unidas ambas manifestaciones de la actividad.

Las principales actividades manuales que pueden contribuir a la educación estética son las siguientes: Modelado, Trabajos en papel y cartón, Trabajos en alambre, Trabajos en madera, Cestería, Encuadernación, Repujado, Corte y confección, Tejido y bordado, Alfarería, Cerámica y Jardinería.

Naturalmente, estas actividades deben adaptarse al grado de desarrollo del alumno y requieren un material adecuado. Pero hay que hacer constar que éste puede procurarse de múltiples modos sin necesidad de grandes gastos ni de instalaciones complicadas.

En relación con el valor de las actividades manuales para el arte, las *Guías didácticas* del Ministerio de Educación inglés dicen:

"El trabajo manual se halla en tan íntima relación con el arte, que facilita a los niños numerosas oportunidades de expresar en forma concreta las ideas artísticas que adquieren mediante las lecciones de dibujo. Desde el principio se les habituará a estimar, a través del trabajo manual y el dibujo, la belleza de la forma y del color de los materiales y de la obra manual, y a ver que un objeto bien hecho, que llena su propósito, tiene una forma agradable y se halla bien proporcionado, puede ser por sí mismo una cosa bella que no necesita adorno alguno extraño. El deber del maestro en este caso es el de asegurar la construcción perfecta de cosas sirviéndose de

materiales adecuados a cada una de ellas y tratar de que se entienda de modo justo la relación entre la decoración y la construcción".

Hay que advertir también que las actividades manuales pueden y deben ponerse en relación con las demás materias y actividades de la educación. En ésta como hemos dicho no hay compartimientos estancos. El medio más adecuado para ello es la realización de *proyectos,* conforme al método que se indicará oportunamente. Aquí basta decir que si, por ejemplo, se realizan representaciones dramáticas para la enseñanza de la literatura, los alumnos pueden construir los elementos de un teatro elemental (trajes, telón, decoraciones, etc.) sirviéndose de las actividades manuales; que los libros de la biblioteca escolar pueden y deben ser encuadernados por los mismos alumnos; que en el jardín escolar deben participar éstos en el arreglo y disposición de las plantas y flores; que en la decoración de la escuela deben intervenir las actividades de los alumnos; que en las clases de costura y confección, debe cuidarse el buen gusto de las prendas, etcétera. En suma, se trata siempre de que la actividad manual tenga un sentido para el alumno, que vea en ella la realización de un propósito o proyecto, y que por tanto le interese.

En cuanto a las instalaciones e instrumentos para esta enseñanza, los mejores son siempre los más sencillos. La escuela deberá poseer, en lo posible, un taller para las actividades manuales y un campo para la jardinería y la agricultura. Pero aun las escuelas que no dispongan de éstos, pueden realizar la mayor parte de las actividades en las mismas salas de clase. Basta un poco de buena voluntad y alguna habilidad para ello.

5. Otras actividades de la educación estética

La educación estética no queda limitada a los medios que sucintamente se han expuesto. Hay otros muchos recursos que pueden emplearse. Entre ellos figuran en primer lugar las visitas escolares a museos y exposiciones cuando existan en la localidad: la contemplación directa de las obras de arte siempre que sea posible, o en su lugar las reproducciones. En el mismo sentido están las excursiones escolares a los monumentos históricos, iglesias, conventos, palacios, castillos, etc., que se

hallen cerca de la escuela. Un grado más allá para los alumnos mayores es la contemplación en las excursiones campestres de las bellezas de la naturaleza, las montañas, los ríos, los valles, la puesta y salida del sol, etc., que también deben ser utilizadas para la formación del gusto estético.

Ya hemos mencionado los conciertos y las representaciones dramáticas, bien por los alumnos mismos, bien por la asistencia a los organizados para ellos por las compañías u orquestas mejores posibles. En el mismo camino se hallan las emisiones radiofónicas, los discos y las proyecciones luminosas, bien fijas, bien en forma de films, así como la moderna televisión.

Finalmente las fiestas infantiles o festivales escolares pueden ser un motivo de educación física o estética, al mismo tiempo que social. Hablando del juego en relación con ellas dice en efecto Hermann Nohl: "Su exaltación no es el deporte en cuanto ensayo de hacer del juego un trabajo para batir récords y restarle así su alegre fin en sí, sino la *fiesta* con su supresión de las cargas de la vida cotidiana, su profundo sentido de comunidad y la elevación subsiguiente de todas las fuerzas. En la fiesta actúan también los más elevados sentimientos, los instintos más intensos y los impulsos morales más vigorosos en la libre forma del juego y se forman y aumentan en tal expresión. En los grandes festivales nacionales se reúne todo un pueblo en el juego y el canto, la competición, la danza y la alegre comunidad, y así fué siempre el juego, en cierto modo un punto elevado de la existencia humana" [1].

Un aspecto muy importante de la educación estética y de la conducta en general es el relativo a los "modales", a las "buenas maneras", hoy tan poco atendidas. Antes podía distinguirse a las personas por su cortesía, por su "buena educación". En la actualidad existe un evidente descuido o abandono de estas formas del comportamiento social. Se observa, en efecto, una rudeza y hasta grosería en la manera de saludar, de conversar, de comer, de vestirse, de tratar a las señoras y al prójimo en general. Sin caer en la afectación y en la gazmoñería convendría volver a cultivar lo que antes se llamaba la "urbanidad". La educación debería atender a este aspecto de la vida humana, dándole toda la importancia que tiene en la conducta estética y social del niño. El refinamiento, la cor-

[1] Hermann Nohl: *Teoría de la educación.*

tesía, los buenos modales revisten en efecto tanta importancia o más en la vida individual y social, que la eficacia, el rendimiento o la erudicción.

No hemos de insistir en todos los aspectos señalados de la educación estética, bien conocidos y hasta empleados en la actualidad. Sólo tenemos que advertir la conveniencia, o mejor la necesidad, de que en todas estas actividades el fin que se persiga sea eminentemente estético y que no se las perturbe con fines moralizadores o políticos. El riesgo que aquí, como en toda educación, se corre, es que se aproveche lo que debe ser objeto de pura formación y goce en motivo de adoctrinamiento, partidismo o propaganda, incompatibles con el respeto que se debe al ser juvenil en cualquier grado de desarrollo o en cualquier circunstancia que se halle.

Capítulo X

LA EDUCACIÓN INTELECTUAL

Durante mucho tiempo, la educación ha estado reducida a la transmisión de conocimientos, es decir, a la instrucción. El alumno tenía que saber una determinada cantidad de cosas, y por ello la educación se limitaba al acto de enseñar y aprender. Más tarde se pensó que no bastaba meramente instruir, sino que había que desarrollar la capacidad intelectual del alumno, es decir, educar. Así se habló de una *educación formal,* frente a la antigua que se consideró como una *educación material.* Surgió con ello una dualidad y hasta un antagonismo entre ambos tipos de educación.

Pero no se comprendió que en realidad no había tal oposición entre ellos, ya que no hay contenido sin forma, ni forma sin contenido. No podemos enseñar matemáticas sin desarrollar a la vez la inteligencia, ni podemos cultivar ésta sin acudir a un contenido, a las matemáticas, por ejemplo. En este sentido, la educación intelectual estaría integrada por ambos factores y podría definirse diciendo que su fin es el desarrollo de la capacidad intelectual mediante los contenidos culturales.

Ahora bien, la capacidad intelectual no es algo aislado, sino que está en relación con las demás capacidades o poderes anímicos y vitales. En la educación el saber por el saber no tiene sentido; éste se halla supeditado a la vida total, humana. La instrucción, pues, es sólo un medio para la educación, y quizá no el más importante.

La pedagogía de Herbart, por el contrario, la consideraba como definitiva en su fórmula de "la educación por la instrucción" porque consideraba que la vida anímica estaba regida por las representaciones o ideas, y que consiguientemente si se

modificaban éstas, se podrían modificar aquéllas. Frente a tal concepción intelectualista, la psicología moderna considera que en esa vida intervienen otros factores que son tanto o más decisivos que los intelectuales: los subconscientes, los impulsos, las tendencias, etcétera.

Pero la instrucción conserva sin embargo un papel decisivo en la educación, ya que uno de los fines de ésta, como hemos dicho, consiste en la introducción del alumno en el mundo de la cultura y en su asimilación o incorporación subjetiva.

El contenido de la instrucción son las llamadas materias de estudio. Éstas se hallan constituídas por secciones o divisiones realizadas dentro del campo de la cultura. Como se ha dicho, se las divide en dos grupos: las materias referentes al mundo de la naturaleza y las referentes al mundo del espíritu. Aquéllas comprenden las matemáticas, las ciencias físicas y naturales y una parte de la geografía (la física); las segundas comprenden el lenguaje, la historia, la moral y la parte humana de la geografía. Entre ambos grupos se hallan las actividades manuales y las artísticas.

Aunque trataremos más extensamente este punto al hablar del plan de estudios, hemos de advertir ahora, en relación con la educación intelectual, que las materias no pueden ni deben presentarse separadas en absoluto, sino que debe haber siempre una relación entre ellas. Por otra parte, existe hoy la tendencia, sobre todo en los primeros grados, a una enseñanza global o total en que las materias se presentan en la enseñanza sin esas divisiones clásicas. Éstas tienen su razón de ser y nosotros las conservamos particularmente en los grados medio y superior.

"La misión de una pedagogía realmente moderna —dice Dilthey— sería descubrir los métodos por los que las diversas materias pudieran ponerse en la conexión interna de una representación lo más simple posible de la realidad. El progreso de las ciencias modernas y el de la educación conducen aquí al mismo final: la simplificación de la estructura que representa a la realidad, así como la fundamentación de aquélla por la realidad misma" [1].

Las materias de estudio en la educación no son algo rígido, fijo y terminado. Son, es cierto, el producto de la experiencia

[1] Dilthey: *Fundamentos de un sistema de pedagogía.*

y del saber pasados, pero no se las debe considerar sólo como algo ya hecho y estático, sino algo que se está haciendo, dinámico. Hablando de la oposición que se suele establecer entre el niño y la materia de enseñanza, John Dewey dice: "Abandonemos la idea de las materias de estudio como algo fijo y ya hecho, fuera de la experiencia del niño; cesemos de pensar en esta experiencia como algo rígido y acabado; veámosla como algo fluyente, embrionario y vital, y comprederemos que el niño y el programa son simplemente dos límites que definen un solo proceso" [1].

La instrucción se realiza esencialmente mediante el aprender. Éste tiene un carácter eminentemente activo, y en él intervienen una serie de factores que no son puramente intelectuales, como el estado de ánimo, el grado de atención e interés y el propósito mismo de aprender. Sin estos factores subjetivos, el aprender no tiene lugar, por muy cuidadosa y esmerada que sea la enseñanza El carácter activo del aprender ha dado lugar a la fórmula de la "instrucción por la acción" o del "aprender por el hacer", en sustitución de la herbatiana de la "educacin por la instrucción".

El aprender tampoco se realiza en abstracto, en formas generales y vagas, sino en relación con las condiciones o circunstancias para que sirve, es decir, en situaciones que ofrecen interés para el educando por afectar a su vida, en situaciones vitales, reales.

A este respecto, Rosseau decía ya hace cerca de dos siglos: "Despertad la atención de vuestro alumno por los fenómenos de la naturaleza y le habréis hecho curioso; mas para alimentar su curiosidad no os apresuréis jamás a satisfacerla. Poned los problemas a su alcance y dejádselos resolver. Que no sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque él invente... Queréis enseñar la geografía a ese niño y váis a buscarle globos, esferas, mapas; ¿a qué tantas máquinas?; ¿para qué tantas representaciones? ¿Por qué no comenzáis por enseñarle el objeto mismo a fin de que sepa de qué le habláis?" [2]. Y hace que Emilio vaya a ver una salida y una puesta de sol con todos sus caracteres y toda su belleza, que impresionan vivamente su alma.

[1] Dewey: *El niño y el programa escolar.*
[2] Rousseau: *Emilio.*

Respecto al carácter del aprender, Kilpatrick afirma: "1º, que cada niño aprende lo que vive; 2º, que lo aprende según como lo acoge en su propio corazón para actuar; 3º, que lo aprende en el grado que es importante para él y en el grado que tiene conexiones con lo que ya conoce, y finalmente, 4º, que lo que aprende lo transforma en seguida en carácter" [1].

Toda instrucción, todo aprender debe partir de la experiencia inmediata del niño, de sus conocimientos, de sus intereses y necesidades; pero no puede limitarse a aquélla, sino a fomentarla, aumentarla y canalizarla en experiencias cada vez más ricas y elevadas. Como dice Dewey, la experiencia del niño constituye el punto de partida, pero no el punto de llegada. "Cualquier poder, del niño o del adulto —dice—, es abandonado cuando se le considera sólo en su nivel dado actual. Su verdadero sentido está en la propulsión que ofrece hacia un nivel más elevado. Es algo que hay que hacer con él" [2].

1. El lenguaje

De todas las actividades de la educación intelectual sin duda la más importante es el lenguaje. Éste constituye el principal medio de expresión del hombre, y por lo tanto del niño, y todo el cuidado que se le preste será poco. Su enseñanza no debe limitarse pues a las horas que se le dedique especialmente en los programas, sino que se le debe atender en todos los momentos y circunstancias escolares. La finalidad de la enseñanza del lenguaje será que el alumno aprenda a hablar, a leer y a escribir con corrección y propiedad su idioma y a emplearlo con facilidad y desenvoltura. Naturalmente, este aprendizaje no se hace con la gramática sólo, sino ante y sobre todo con la práctica. A hablar se aprende hablando y a escribir escribiendo. La gramática sólo se puede emplear como complemento.

La enseñanza del idioma persigue un triple objetivo, según las *Guías didácticas* ya citadas: "a) Enseñar a hablar: asegurar una articulación clara y una pronunciación exacta, así como facilidad para hablar, por ejemplo: dar cuenta de una cosa, expresar ideas y sentimientos clara y correctamente, oír y entender el lenguaje corriente; b) Enseñar a leer: ejercitarse en la lectura para que se encuentre en ella recreo y pueda darse cuenta de lo leído, así como practicar la lectura en alta voz de modo que los que escuchen hallen agrado en ello; c) Enseñar a escribir: conseguir en lo que se escriba y exprese de este modo claridad, exactitud y corrección. Sobre todo la escuela ha de enseñar a pensar con claridad, ya que no puede darse ésta en la expresión si no existe en el pensamiento" [1].

Como el alumno llega a la escuela con el lenguaje ya formado en su mayor parte, la educación tiene que partir de él y tratar de desarrollarlo, ampliarlo y corregirlo. Evidentemente, la mayor parte de los alumnos procede de hogares donde la corrección del lenguaje no es completa, sino por el contrario bastante defectuosa. La primera labor será pues corregir y rectificar las faltas que el niño haya adquirido en la casa o en la calle.

Pero esta labor negativa no es suficiente. La misión principal de la enseñanza del lenguaje será enriquecer el vocabulario del alumno, hacerle expresarse con claridad tanto oralmente como por escrito y ayudarle a comprender la expresión de los demás.

El principal medio para esto es la acción personal del maestro, quien debe ser aquí un modelo vivo de corrección, un modelo de buen hablar, como dice Martí Alpera: "El niño necesita ante todo tener a su lado un buen hablista; una persona que le ofrezca constantemente el modelo de un lenguaje sencillo, claro y correcto; de una entonación agradable; de una modulación armoniosa. Esta persona es el maestro o la maestra" [2].

Pero lo decisivo aquí, como en toda enseñanza, es la actividad del propio alumno, la práctica del idioma. El alumno debe hablar siempre que sea posible, debe conversar, debe tener libertad para expresarse. La práctica del silencio es la más contraria a la enseñanza del idioma. Naturalmente, no basta la conversación o el diálogo sin más; tienen que ser motivados, y para eso está la habilidad del educador. El cual no debe limitar su intervención a la pura inspección o control sino que debe ser copartícipe en la actividad del alumno.

[1] W. H. Kilpatrick: *Filosofía de la educación.*
[2] Dewey: *El niño y el programa escolar.*

[1] *Guías didácticas* del Ministerio de Educación de Inglaterra.
[2] Martí Alpera: *Metodología del lenguaje,* Buenos Aires, Losada, 2ª ed.; 1945.

La enseñanza del lenguaje comprende varias actividades, las principales de las cuales son: la lectura, la escritura, la pronunciación, la composición o redacción y la gramática, cada una de las cuales tiene una finalidad definida, aunque no debe realizarse independientemente de las demás.

La enseñanza de la lectura no debe hacerse inmediatamente del ingreso en la escuela. A ella ha de preceder la práctica del idiom hablado con ejercicios adecuados y con medios también apropiados a la edad y grado de desarrollo del alumno: objetos, grabados, recitaciones, etc. El fin principal aquí es el enriquecimiento del vocabulario y la identificación de los objetos por sus nombres. Asimismo se atenderá a la pronunciación correcta de las palabras y a la rectificación de los defectos fonéticos más importantes.

La lectura puede enseñarse simultáneamente con la escritura, partiendo de la experiencia del alumno y de prácticas adecuadas. Sobre esta enseñanza existen multitud de métodos, que no podemos exponer aquí. Pero casi todos ellos coinciden en comenzar esta enseñanza partiendo de frases más que de palabras y menos de letras o sílabas aisladas. La finalidad es entender lo leído y para ello está la explicación o interpretación personal del alumno más que la del maestro. La lectura silenciosa se recomienda más que la lectura en alta voz, en la que se pierde con mayor facilidad el sentido. Sólo más adelante, cuando se quiera dar expresión y belleza a lo leído, se acudirá a este procedimiento, sobre todo en la lectura de poesías o trozos literarios. Es importante aquí la buena selección de libros, de la que ya hemos hablado al tratar de la educación estética. Pero aparte de las obras literarias, el alumno tiene que leer otras de carácter científico o didáctico que debe saber interpretar en su vocabulario, giros, etc. Aquí caben más los libros escritos para los niños, aunque no debe imponerse nunca un libro único, sino varios para cada materia, que se emplearán como consulta más que como textos, y de cada uno de los cuales debe haber varios ejemplares en la biblioteca escolar.

Respecto a la escritura, el niño tiende espontáneamente a realizarla, y la escuela no debe poner limitaciones a esta tendencia. Naturalmente, habrá que señalar objetivos concretos para ella, mas sin que aparezcan como normas o modelos fijos. Lo importante es que el alumno tenga algo que decir, y para ello deberán empezarse desde los primeros momentos los ejercicios de composición o redacción en forma breve naturalmente, con frases sencillas y familiares. Se cometerán errores, pero es preferible tener que corregirlos que imponer modelos estereotipados. Se establecerá después una graduación conforme al desarrollo del alumno, hasta que éste llegue a dominar la redacción y la ortografía. Puede y debe emplearse con este objeto los ejercicios de dictado, pero sin abusar de ellos. La ortografía se aprenderá más con la práctica de la lectura y la escritura que con reglas, las cuales rara vez tienen éxito.

Asimismo deben realizarse ejercicios escritos de carácter literario, como la narración de cuentos, la composición de fáciles poesías, etc. De igual modo se cultivará la redacción de pequeños trabajos científicos o técnicos, como la descripción de plantas o el relato de excursiones. Todo ello puede y debe hacerse no sólo en las clases de lenguaje, sino en las demás de la escuela. Toda clase, en efecto, debe y puede ser una clase de lectura y escritura.

La gramática es el complemento de esta enseñanza. Por supuesto, nadie piensa ya en enseñarla de memoria, como ocurría en la educación tradicional, con el aprendizaje de las definiciones y las reglas, sino que debe hacerse ocasionalmente con la práctica de la lectura, la escritura y los comentarios sobre ellas. Sólo en los grados superiores se aprenderán los elementos esenciales de la gramática (oraciones, declinaciones, conjugaciones, sintaxis, etcétera).

Una de las finalidades esenciales de la enseñanza del lenguaje es, como se ha indicado, hacer adquirir el gusto por la lectura, no ya sólo de la literatura propiamente dicha, sino de la lectura de pensamiento, científica, social, etc. Es inconcebible lo poco que leen los adultos de los países latinoamericanos en comparación con los de otros pueblos, y ello es quizá debido a que en la escuela no se les ha despertado y cultivado el afán por la lectura. Para ello, toda escuela debiera tener una buena biblioteca con numerosas obras, que puedan ser leídas también en la casa. Asimismo, sería conveniente la celebración de concursos de lectura entre los alumnos, sobre la base del número de libros leídos y de la exposición de su contenido. Las mismas bibliotecas de adultos debieran tener también su sección infantil, con personal especialmente preparado para incitar a la lectura de los niños, con narraciones y recitaciones, explicaciones, etcétera.

En la enseñanza por medios activos, es decir, por centros de interés, proyectos, etc., los alumnos deben aprender a manejar los libros de consulta que necesitan para el desarrollo de sus actividades, lo mismo que hacen las personas mayores con los suyos. No hay en esto diferencia esencial siempre que la consulta responda a una necesidad sentida y no a una imposición. Lo mismo debe decirse de los ejercicios escritos empleados con motivo de esas actividades, cuando se trata de dirigir cartas u otros documentos, exponer el estado actual de los trabajos, los propósitos que se persiguen, etc., todo ello nacido de la misma necesidad del trabajo emprendido y redactado con la mayor precisión y claridad posibles.

Para todo esto, lo importante es frecuentar el trato con los buenos escritores; leer los clásicos y los modernos con los correspondientes comentarios. Sólo hay que tener cuidado en seleccionar y graduar bien las lecturas para que no resulten enojosas o aburridas, pues en este caso pueden ser contraproducentes.

2. La aritmética y la geometría

La enseñanza de las matemáticas tiene una doble finalidad: la adquisición de conocimientos fundamentales sobre el número y la forma y el desarrollo de la capacidad para el cálculo mental y la representación espacial. Una y otra materia contribuyen como pocas disciplinas a la formación del juicio exacto sobre las cosas y a la satisfacción de las necesidades prácticas de la vida. Estos aspectos se basan, como siempre, en la visión de objetos, en el trabajo personal, en la actividad del alumno. "Las matemáticas en la enseñanza primaria —dice Margaritas Comas— han dejado de ser una copia típicamente abstracta para convertirse en ciencias experimentales, como la física y la química (aunque en distinto grado), teniendo en cuenta no sólo la incapacidad del niño para abstracciones sino también que los principios matemáticos, los axiomas, son, en último término, hijos de la experiencia. Se empezará pues a medir, recortar, dibujar en papel cuadriculado, etc., y no se prescindirá del elemento intuitivo en ningún grado de la enseñanza primaria, aunque vaya disminuyendo poco a poco la intensidad con que se use. Sirve esto para dar a los alumnos ideas reales acerca de la medida y cantidades usadas en sus cálculos, para hacerles

sentir que la aritmética y la geometría tienen aplicación práctica, y no son algo fastidioso que el maestro se empeña en hacer aprender por gusto y, sobre todo, para que deduzcan ellos mismos nuevas verdades matemáticas, vean distintos aspectos de otras conocidas y sean capaces de entender y aprender las deducidas por los demás" [1].

En general, se puede decir que la enseñanza de la aritmética tiene que partir, como todas las enseñanzas, de la propia experiencia del alumno, de las representaciones y vivencias que trae a la escuela, adquiridas en la casa o en la calle. Sobre éstas se basa la actividad del alumno. Pero activo no quiere decir práctico en el sentido utilitario que se suele dar a esta enseñanza, el cual se refiere más a las necesidades de los adultos, como los precios de las mercancías en el comercio, la medida de tierras, el reparto de beneficios, etc. La actividad debe partir de los intereses del alumno, el trueque de bolitas, la forma de hacer las cubiertas de sus cuadernos, las cuotas del club o sociedad de que forma parte, etc. Tal actividad naturalmente va ampliándose poco a poco a otros objetos, a la representación y medida de la clase, de su campo de juego, etcétera.

Esta enseñanza intuitiva y activa tiene que ir acompañada de ejercicios de cálculo mental, que facilitan la realización de las operaciones básicas, y del conocimiento de los símbolos matemáticos.

Un punto importante de la enseñanza del número es, como se ha dicho, la referencia a la realidad vital del alumno. En este sentido, los juegos de los niños pueden servir de base para la enseñanza, por ejemplo: el jugar a las tiendas puede familiarizarles con el uso y valor de las monedas; la delimitación de un campo de fútbol, puede servir para nociones de formas geométricas, etc. En general, para esto es de gran importancia la formación de "proyectos".

La geometría está unida íntimamente a la aritmética, y así debe cultivarse en la escuela, sobre todo con las mediciones. Como dicen las *Guías didácticas,* tantas veces citadas por su valor pedagógico: "Siempre que sea posible ha de ofrecerse a los conocimientos geométricos un campo de aplicación. Las construcciones académicas y complicadas, como la inscripción

[1] M. Comas: *Cómo se enseña la aritmética y la geometría.* En el "Manual de didáctica y organización escolar" de F. Martí Alpera y otros.

de tres círculos tangentes en un triángulo, que vemos hacer en algunas escuelas que pretenden dar la sensación de intensidad en la enseñanza, están fuera de lugar... Si se objetara que el principal mérito del problema consiste en la seguridad que el niño adquiere en el manejo de los instrumentos, replicaríamos que con la ejecución por ejemplo de un esquema de decoración, de una obra manual se obtiene la misma finalidad, más la idea y la utilidad de la aplicación".

Finalmente, otro punto importante de la enseñanza de la aritmética y la geometría es su relación con las demás materias de enseñanza. En todas ellas pueden y deben hacerse operaciones numéricas y geométricas, pero especialmente en las actividades manuales, las ciencias físicas, el dibujo y la geometría. Por eso Pestalozzi consideraba el número y la forma, con el lenguaje, como los elementos de la vida anímica y por tanto de toda educación.

3. Las ciencias físicas y naturales

De las materias escolares del programa de la educación tradicional, acaso las más descuidadas son las ciencias físicas y naturales. Enumeradas así, podrían despertar la idea de que se trata de un conocimiento científico, inadecuado para el grado de desarrollo de la infancia. Pero cuando se las considera como deben ser, como el conocimiento del mundo que nos rodea, empezando por sus más simples manifestaciones, desaparecerá esa idea y surgirá la más certera de que nada hay que interese más al niño que el conocimiento de los seres vivos, de los fenómenos elementales de la naturaleza y de los mecanismos que ve y maneja cotidianamente, los animales domésticos, las plantas del jardín, el tranvía, el peón con que juega, la luz que le alumbra. Tanta verdad es esto, que el programa escolar debiera comenzar más que con el estudio de materias en cierto modo abstractas, como el lenguaje y el número, con el de las cosas concretas, vivas, que rodean al niño, es decir, con las ideas elementales de la ciencia física y natural.

No hay que insistir sobre el valor educativo de estas materias: despiertan el interés, desarrollan el espíritu de observación, cultivan la imaginación y perfeccionan la habilidad manual y las destrezas. El carácter de esta enseñanza debe ser

puramente intuitivo y activo, sin clasificaciones artificiales o aprendizaje verbal o de memoria. La realidad tal como se presenta o se modifica por la experimentación debe ser la única fuente de estudio.

El comienzo debiera hacerse por el estudio de la naturaleza, por lo que los ingleses llaman *nature stdudy*, es decir, por el estudio de las plantas y animales más próximos a la vida del niño, los animales domésticos, los árboles de la calle, las variaciones de las estaciones, los agentes atmosféricos, etc. Para esta finalidad, el niño del campo tiene más oportunidad que el de la ciudad, pero esta diferencia puede salvarla con provecho la escuela. Cada una de ellas debiera poseer al efecto un campo o jardín escolar donde se cultivaran algunas plantas y se pudiera atender a ciertos animales. Pero aun si no se dispone de aquéllos, puede sustituirse su efecto con la utilización de tiestos, cajones, etc., y sobre todo con la observación de la vida exterior a la escuela. En todo esto no se trata de realizar análisis o clasificaciones detallados, sino sólo de hacer observar los fenómenos elementales de la vida, como la germinación, la respiración, el crecimiento, la transformación, etc., de los seres naturales.

Como dice el naturalista Enrique Rioja: "El niño no trata de indagar a qué agrupación biológica pertenece el pajarillo, el insecto o la flor con los cuales juega: el niño, con un profundo e inconsciente espíritu naturalista, nos sorprenderá con preguntas dirigidas a conocer el dinamismo del ser. Le interesa cómo se alimenta, con qué materiales hace el nido, cuántas crías tiene, la manera de cuidar a sus pequeñuelos, los enemigos que le persiguen, etc. Es decir, toda su actividad, en una palabra, su biología, aquello que es realmente natural y existe independientemente de la inteligencia humana, y no las agrupaciones taxonómicas, las más de las veces artificiales y aun antinaturales, nacidas en la mente humana ante la necesidad de ordenar los conocimientos científicos; verdadera técnica de las ciencias naturales que no hay que confundir con la ciencia misma"[1].

No podemos exponer aquí una metodología o un programa detallado para la enseñanza de estas ciencias naturales que corresponde, como en otra ocasión hemos dicho, a la *Didáctica*. Sólo hemos de hacer algunas observaciones de carácter general

[1] E. Rioja: *Cómo se enseñan las ciencias naturales,* en el "Manual de didáctica y organización escolar", de F. Martí Alpera y otros.

educativo. Ante todo, hay que insistir en el carácter intuitivo y activo de ellas; es decir, en la activa participación del alumno en todos los momentos: cuidado de plantas y animales, dentro y fuera de la escuela; observación de los fenómenos atmosféricos; registro de ellos en los cuadernos correspondientes con exclusión de términos técnicos hasta una edad avanzada, así como de las clasificaciones por géneros, familias, etc. Todo ello en relación con el ambiente local y con referencia a la vida agrícola y ganadera. Esta parte tecnológica debe también atenderse en la educación de los alumnos mayores, no en un sentido profesional, propio de escuelas especiales, pero sí con carácter preprofesional.

Las excursiones escolares constituyen un complemento imprescindible de la enseñanza de las ciencias naturales. El conocimiento de los fenómenos geográficos y geológicos es imposible hacerlo bien en la escuela si no se acude a los lugares donde éstos se presentan. Asimismo ciertos aspectos de la vida animal y vegetal deben ser vistos en la realidad extraescolar. Otro complemento necesario para esta enseñanza son las lecturas de carácter literario-científico donde se expone de un modo agradable las vidas de plantas y animales, como las obras de Fabre sobre los insectos o de Hutchison sobre las plantas, etcétera.

Las ciencias físicas constituyen también un poderoso instrumento de educación intelectual y un fundamento imprescindible para el conocimiento del mundo presente, basado en gran parte en la técnica física y química. El interés de los alumnos por estas materias es aún mayor si cabe que por los seres naturales. Su vida entera está rodeada de manifestaciones científicas, como hemos dicho; un ejemplo de ello es la visión ya cotidiana del aeroplano, que tanto despierta su interés, aparte de otras manifestaciones más corrientes, como los trenes, tranvías, automóviles, etc. Todos estos mecanismos suponen un conocimiento elemental de las ciencias físicas, que el niño adquiere gustoso cuando se le une a manifestaciones de esa índole.

Para la enseñanza de estas ciencias no se requieren aparatos complicados ni instalaciones costosas; la escuela puede construirlos con materiales económicos, con desperdicios, con instrumentos al alcance de todo el mundo. Sólo hace falta la habilidad y destreza del maestro. La dilatación de los cuerpos, la transmisión de la luz y el sonido, los fenómenos de la gravedad, la máquina a vapor, la composición del agua y del aire, la estructura de los cuerpos, todo ello puede y debe estudiarse en la escuela, sin nomenclaturas o fórmulas complicadas. Pero también fuera de ella, deben visitarse talleres, fábricas, garages, aeródromos, etc., que completen la acción de la escuela. Finalmente, las lecturas amenas científicas pueden utilizarse para sustituir lo que no puede hacerse o verse directamente.

Será necesario un pequeño laboratorio escolar, pero éste puede fácilmente procurarse con medios sencillos. "Los alumnos y el maestro —dice Vicente Valls—, pero principalmente aquéllos, llevarán a la escuela, objetos que poco o nada cuestan: trozos de madera, tapones, alambre, bombillas eléctricas inservibles, tubos de aspirina, clavos, cartón... En un cajón pequeño tenemos algunas herramientas: un pequeño torno, un martillo, unos alicates, un cepillo, un punzón, unas limas. En otro más pequeño aún: cera, lacre, parafina, cortaplumas, tijeras, alfileres, clavos... Adosada a la pared de la escuela hay una estantería construída con tablas de cajón donde se disponen los frascos, depósitos, etc. No puede pensarse en un «laboratorio-taller» más modesto" [1].

4. La geografía

La enseñanza de la geografía es un caso típico de lo que significan la relación e integración de las materias de enseñanza. Aquélla, en efecto, participa de una parte, en lo que pueden llamarse las ciencias naturales, como es por ejemplo el estudio de los fenómenos atmosféricos o geológicos, y de otra en las ciencias sociales, en todo lo que se refiere a la vida del hombre sobre la tierra. De aquí que no pueda considerarse su enseñanza como un compartimiento estanco, sino que ha de estar en continua relación con el estudio de la naturaleza y de la historia.

Su enseñanza ha de partir, como todas, del ambiente inmediato del alumno, de su medio físico y de sus experiencias en él; por ejemplo el lugar de la casa y de la escuela y las circunstancias geográficas más próximas, pendientes, arroyos, orientación, etc. Poco a poco estas circunstancias se irán ampliando a fenómenos más lejanos, la localidad, los alrededores con sus

[1] Vicente Valls: *Metodología de las ciencias físicas*, Buenos Aires, Losada.

accidentes: montañas, llanuras, ríos, producciones y comunicaciones, hasta llegar a la región y por fin a la nación, el continente, la tierra y el cielo.

Esta enseñanza ha de hacerse también de un modo intuitivo, primero por la visión directa de los accidentes geográficos, y después por su representación en láminas, grabados, etc., hasta llegar al mapa. Mas para esto es preciso primero que el alumno sepa ver un plano y esto a su vez no puede hacerlo hasta que él haya construído uno por sí mismo, partiendo de la clase y la escuela. El ideal sería la construcción de un mapa en relieve por medio del modelado en arcilla o con hojas de cartón señalando las curvas de nivel. Pero esto no es fácil de hacer, aunque no imposible, con los alumnos pequeños.

Ahora bien, la proximidad no es el único criterio para la enseñanza de la geografía; ésta debe también hacer conocer los territorios y comarcas inaccesibles a la observación directa, los países alejados, los medios de comunicación nacionales, las producciones no locales, los astros, etc. Para ello hay que acudir a la representación gráfica en láminas y mapas, a las proyecciones fijas y cinematográficas y hay que utilizar los relatos de expediciones, las narraciones de los viajeros, en suma, las lecturas geográficas, que incitarán a la imaginación y el espíritu de aventura de los alumnos.

Hablando de la enseñanza de la geografía en los primeros grados dice el profesor Dantín Cereceda: "Una excursión por el campo podrá servirle [al maestro] para enseñar a los niños —atento siempre a dotarles de sentido— multitud de fenómenos acerca del arroyo que al fluir acarrea materiales, labra su caja y cauce, acarcava y abarranca las laderas y faldas de cerros y montañas. Les hará así advertir cómo también la Tierra es una cosa viva, cuya superficie en contacto con la atmósfera, es vasto teatro de actividad en que las formas están sujetas a inacabable renovación y mudanza. Les advertirá cómo nosotros, los hombres, sorprendemos a la tierra, durante nuestra corta vida, en un momento fugitivo de su evolución incesante, pero sin que se rompan nunca las continuidades solidarias. La Tierra no es una simple serie de imágenes estáticas; es incesante el devenir de sus formas y relieves" [1].

[1] J. Dantín Cereceda: *Cómo se enseña la geografía,* en el "Manual de didáctica y organización escolar", F. Martí Alpera y otros.

Como en las demás materias, tampoco podemos exponer aquí los métodos y programas de la geografía. Sólo debemos llamar la atención sobre la importancia cada vez creciente de la llamada geografía económica, del estudio de las producciones agrícolas, mineras, marítimas, industriales, etc., de las localidades y la nación, así como de su interdependencia con las producciones de los demás países de la Tierra.

De igual suerte, la geometría adquiere una especial significación como localización de los hechos históricos, cada uno de los cuales debe tener su referencia geográfica exacta, tanto respecto a los accidentes geográficos propiamente dichos, como a las facilidades o dificultades de las comunicaciones. Éstas, sobre todo, son de especial interés en la actualidad dada la gran relación existente entre todos los pueblos.

Finalmente, hay que mencionar el estudio de los agentes atmosféricos, las zonas climáticas, la distribución de las lluvias, las principales constelaciones, todo ello referido siempre a la experiencia inmediata local y personal, en lo que sea posible, pero también a las narraciones literarias más documentadas y atractivas.

5. La historia

La enseñanza de la historia en la escuela no puede tener una finalidad erudita, referida sólo al conocimiento de los hechos del pasado. Por el contrario, ha de ser sobre todo pragmática, es decir, debe servir para interpretar el estado de la vida actual, como un producto del pasado. En este sentido, debe llevarse al alumno a la idea del cambio y evolución de las cosas, a su perpetua mutabilidad, y al mismo tiempo a hacerle adquirir la conciencia de la nacionalidad como un fluir permanente.

"El primer objeto que tiene que proponerse la enseñanza de la historia —dice L. Verniers— es el conocimiento del pasado de la nación. Gracias a este conocimiento, los alumnos comprenderán que el estado de la sociedad en que viven hoy es el resultado de la acción continua y colectiva de las generaciones pasadas, en estrecha solidaridad las unas con las otras. Se darán cuenta además del hecho capital de que la evolución histórica de la nación no se ha efectuado en un vaso cerrado, sino que numerosas influencias, unas progresivas, otras regresivas, han

sido ejercidas desde afuera en distintas épocas, poniendo en juego la independencia de la nación, o lo que es lo mismo, la existencia misma de la civilización... Solidaridad de las generaciones sucesivas en el tiempo, solidaridad de los pueblos en el espacio, acción de los individuos (inventores, descubridores, héroes de la nación y del pensamiento), papel de las mases anónimas, necesidad del orden, de la seguridad y de la paz, tanto interior como exterior: éstas son las nociones que se desprenderán fácilmente de un curso de historia bien comprendido, podado de la hojarasca de los acontecimientos del pasado"[1].

Como todas, la enseñanza de la historia ha de comenzar también por la experiencia y recuerdos del niño, recogidos en la familia con las transformaciones que ésta haya sufrido para darle idea del cambio. Tal idea se puede extender sin esfuerzo a la vida nacional considerándola como una gran familia, de la que el niño es también uno de sus miembros. Las tradiciones locales, el folklore, los relatos literarios servirán para dar una impresión intuitiva de esta idea.

Una de las finalidades esenciales de la enseñanza de la historia es dar a conocer las grandes personalidades que tanto en el orden político, como en el militar, artístico o científico han contribuído a la formación de la nacionalidad. Para ello no hay medio más adecuado que las biografías de esas personalidades, bien en forma de relatos por el maestro, bien en lecturas apropiadas, con el acompañamiento obligado de las representaciones gráficas correspondientes.

La enseñanza de la historia ha estado limitada hasta hace poco a la mera enumeración de los hechos políticos, generalmente de carácter militar: guerras, conquistas, invasiones, etc. Pero sin negar la importancia que éstas tienen en la historia, no puede olvidarse que las naciones han sido formadas por el esfuerzo de innúmeras generaciones e individuos, que con su trabajo lento y tenaz han hecho posible la nacionalidad. En este sentido habrá que dar particular importancia al relato de la vida social, económica, artística, etcétera, en las diversas épocas, al relato de la vida y las costumbres de sus miembros.

Tampoco debe olvidarse de mencionar y narrar las relaciones del pueblo propio con los demás, viendo en ellos, no a adversarios o competidores, sino parte de la gran familia que

[1] L. Verniers: *Metodología de la historia*, Buenos Aires, Losada.

constituye la humanidad. El conocimiento de la historia, como de la geografía, de los demás pueblos, evitará caer en nacionalismos agresivos, y colocará a la propia nacionalidad en el lugar que debe ocupar en la vida del niño.

Este estudio del propio pueblo, en su evolución histórica, puede hacerse de múltiples modos. Ante todo, por el conocimiento de los monumentos históricos que existan en la localidad o la región: iglesias, palacios, casas históricas, puentes, caminos antiguos, etc. Cuando no se posean éstos o sean poco accesibles, la visión de láminas, grabados, proyecciones, etc., pueden sustituir a la intuición directa. Si se utiliza un libro escolar es preferible que sea de narraciones o lecturas atractivas, más que una exposición seca de hechos históricos. Éstos deben conocerse, en efecto, cronológicamente, pero obtenidos de las mismas lecturas, y formándose el alumno la cronología por sí mismo.

En los grados superiores de la escuela deben darse algunas ideas sobre la historia universal. No es posible que un alumno abandone aquélla sin haber oído hablar de Grecia y Roma, de Jerusalén, de las Cruzadas, del descubrimiento, colonización e independencia de los pueblos de América, de las dos últimas grandes guerras mundiales, etc. En suma, de la vida del hombre y de sus contingencias en la tierra. Así también llegará a conocer y a apreciar más la vida de su propio pueblo como un miembro de la historia universal.

CAPÍTULO XI

LA EDUCACIÓN MORAL

Entre todos los aspectos de la educación, evidentemente el más importante es el que se refiere a la educación moral, hasta el punto que muchos han hecho coincidir el fin general de la educación con el fin ético. Así dice Herbart al comienzo de su *Pedagogía:* "Virtud es el nombre que conviene a la totalidad del fin pedagógico", y por tanto "la filosofía práctica [la ética] muestra el fin de la educación" [1].

Esta concepción parece un poco exclusivista, ya que, como hemos dicho, el fin de la educación es la formación integral del hombre, y no sólo en su aspecto ético, sino también en el físico, el estético y el intelectual. Sin embargo, hay que convenir que el más importante es el moral, ya que éste es también el aspecto decisivo en la vida del hombre.

Ahora bien, la dificultad está en definir o encontrar la finalidad moral, pues existen numerosas interpretaciones de ella según las diversas concepciones filosóficas: hedonismo, utilitarismo, estoicismo, ascetismo, etc. Por otra parte, como hemos visto, cada época tiene un ideal de la vida, y por tanto un ideal moral: colectivismo, individualismo, religiosidad, laicismo, etc.

¿Qué fin o idea de educación moral elegiremos? ¿Quién tiene que hacer la elección? Se dirá que el fin es dado por la sociedad en que vivimos, y así es ciertamente. Pero esto tiene el peligro de perpetuar el estado actual de la sociedad sin mirar su posible mejora. Por otra parte, no hay un ideal o finalidad única en la sociedad actual, sino múltiples y a veces contradictorios.

De aquí que algunos hayan querido prescindir de fijar una

[1] Herbart: *Bosquejo para un curso de pedagogía.*

finalidad concreta a la educación moral, y la hayan reducido a una educación moral puramento *formal,* lo mismo que ocurría en la educación intelectual, es decir, al ejercicio o la práctica de la capacidad o sensibilidad ética; pero aquí nos encontramos con el mismo inconveniente que en aquélla, a saber, que no es posible una educación formal, sin un contenido, es decir, sin una educación moral *material.*

Otros han dicho que el fin de la educación moral es la formación del carácter; pero en éste se comprenden muchas cosas que no son puramente morales, sino simplemente psicológicas, como es el temperamento, que no tiene nada que ver o muy poco con la moralidad.

Finalmente, para algunos la finalidad de la educación moral consiste en la adquisición de las ideas o valores éticos, es decir, en fines trascendentales al individuo; pero aquí tenemos la dificultad antes señalada de la diversidad y variabilidad de esas ideas y valores y la casi imposibilidad de llegar en ellos a la unanimiad.

Para nosotros, la educación moral tiene por fin la formación de la personalidad moral, es decir, la personalidad que alcanza la autonomía moral, la autodeterminación, la cual supone la solidaridad con los demás, ya que éstos son un requisito imprescindible para el desarrollo de la propia personalidad.

Si quisiéramos establecer una escala en los fines de la educación moral de la infancia y la juventud, habría que empezar por aquellas virtudes primarias del valor, la energía, el entusiasmo, la simpatía, y la generosidad, que constituyen la base de la vitalidad. En seguida habría que fomentar aquellas virtudes más espirituales de la veracidad, la laboriosidad, la responsabilidad, el autodominio, la disciplina, el respeto, el sentido del honor y del deber, que sirven de base a la individualidad. Finalmente, aunque simultáneamente, se debería atender a aquellas otras virtudes como el altruismo, la justicia, la solidaridad, la colaboración, el civismo y el espíritu humano, que son la base de la comunidad. Naturalmente, no se agota con esto el repertorio de las virtudes o fines de la educación moral; se señalan sólo a título de ejemplo u orientación.

Ahora bien, cualquiera que sea la finalidad que se persiga, la educación moral tiene que partir, como los demás aspectos de la educación, de la vida misma del niño, de su carácter individual, y sobre todo de sus actividades anímicas originarias,

de sus impulsos y sentimientos, de sus apetitos y afectos. El niño es ante todo un ser egoísta o mejor egocéntrico; le interesa todo lo que se refiere a él y obra según le conviene. El niño tiene la tendencia a apoderarse de lo que poseen los demás, a mentir si ello le proporciona alguna ventaja o le evita algún perjuicio, a hacer trampas en el juego, a vengarsse del mal que le hayan podido hacer, etc. Todos estos son hechos evidentes, y es inútil quererlos ignorar. No es que el niño sea originariamente malo o bueno, como quieren algunas teorías filosóficas o creencias religiosas. Es indiferente respecto a la moral. Y lo único que busca es lo que sirva a su vida, lo que necesita para poder vivir. Sería cruel y hasta perjudicial, pues, suprimir totalmente las tendencias egoístas. Lo que hay que hacer es encauzarlas, elevarlas, sublimarlas en el sentido de hacer ver al niño que el bien suyo no puede alcanzarlo si no tiene en cuenta el de los demás y que el de éstos merece tanto respeto como el suyo, por lo tanto, que tiene que limitar su egoísmo y someterlo a las normas de la convivencia humana, es decir, de la moralidad.

La educación moral tiene que estar en relación íntima con la vida del niño; no se trata, pues, de una moralización o adoctrinamiento externos, intelectuales, sino que es ante todo asunto de acción, de realización práctica diaria dentro y fuera de la escuela, de la adquisición, sobre todo, de hábitos morales. No se trata, en suma, de algo aprendido sino de algo vivido.

Por otra parte, la educación moral no es una actividad independiente, aislada, sino que tiene que estar relacionada con los demás aspectos de la educación. Así, pues, en todas las disciplinas y actividades, tanto en las físicas como en las intelectuales, tiene que tenerse a la vista la educación moral. Ésta debe flotar en la educación como una atmósfera que lo envuelve todo, aunque muchas veces no se perciba.

Finalmente, la educación moral tiene que adaptarse, como todas las demás, al grado de desarrollo del niño. No es lo mismo la moralidad del niño pequeño que la del adolescente, y la de éste que la del adulto. La importancia decisiva de las primeras impresiones de la vida en la formación moral ha sido, por ejemplo, puesta de manifiesto por la psicología de Freud y de Adler. El valor vacilante, indeciso de la resolución moral en la adolescencia, ya lo ha indicado también la psicología de Spranger. Por ello, aun teniendo a la vista los objetivos o fines, hay que

acomodar a ellos los medios según el grado de desarrollo psíquico y mental. Como dice Piaget: "Cualquiera que sean los fines que se proponga alcanzar la educación moral, cualesquiera que sean las técnicas, la cuestión primordial estriba en saber cuáles son las disponibilidades del niño" [1].

1. El ambiente

La influencia más grande que experimenta el niño respecto a su educación moral es la del ambiente. En primer término, el ambiente familiar, doméstico. Ya se ha dicho como en éste se reciben las primeras impresiones y como éstas influyen para el bien o para el mal. En las familias constituídas normalmente, se transmiten las virtudes tradicionales sin gran dificultad, aunque en ellas predomine a veces el egoísmo familiar. En cambio, en las familias de constitución irregular, por falta de uno de los padres (de la madre generalmente), por los vicios o defectos de aquéllos (alcoholismo, holgazanería, etc.), por inseguridad o pobreza, esas virtudes suelen faltar con frecuencia. Pero además hay que contar con el carácter psicológico y moral de los padres. Los padres arbitrarios, irregulares en el afecto a sus hijos, con preferencias o malos tratos a éstos, producen en ellos efectos de gran perturbación moral. Precisamente en este trato desigual de los padres respecto a los hijos ve Adler el origen del sentimiento de inferioridad. Y en la mayor parte de los casos de delincuencia juvenil se ha visto que la causa de ella es generalmente el descuido o abandono de los padres, las malas condiciones del hogar.

Después, hay que tener en cuenta las circunstancias de la vecindad, las relaciones amistosas de los niños, etc. En las ciudades industriales, en las zonas urbanas aglomeradas, donde no hay espacio para el recreto y esparcimiento de los niños, la moralidad de éstos sufre grandemente. Lo mismo ocurre con los otros motivos de perturbación moral ya señalados como los films de gangsters, los periódicos sensacionalistas, la literatura de quioscos, las "tiras" o historietas, etc., todo lo cual contribuye a la deformación moral. La educación, la escuela, puede hacer poco directamente en todos estos casos, pero sí puede ha-

[1] J. Piaget y P. Petersen: *La nueva educación moral.*

cerlo de modo indirecto llamando la atención de las familias sobre ellos o de las autoridades locales para su corección.

En cambio, lo que sí puede hacer la educación y la escuela es ofrecer el ambiente más adecuado para la formación moral. En este sentido, la escuela debe ser una escuela de moral vivida, practicada en todos sus aspectos; debe crear un ambiente en que sean imposibles las faltas a la moralidad. Por ello el educador ha de atender especialmente a las relaciones de los alumnos entre sí; a que entre ellos no surjan defectos como la delación, el espionaje, la lucha desigual, el encubrimiento, la mentira, el predominio del fuerte o del audaz, etc. La escuela debe dar la impresión de que existen normas que no se pueden quebrantar. En ellas debe aparecer realzado todo lo que contribuye a desarrollar el sentido de la veracidad, de la colaboración, del juego limpio, sin que para esto se necesiten lecciones especiales de moral. Ha de surgir, por el contrario, todo ello de un modo espontáneo, libre, como una influencia vital y activa. La disciplina, de la que se hablará después, tendrá entonces poco que hacer.

Un factor decisivo en el ambiente escolar para la educación moral es la personalidad del maestro. Dejando para otra ocasión el estudio de la actuación del maestro en esta educación, nos referimos aquí especialmente a su actividad por decirlo así indirecta, difusa, de cada momento, no a la propiamente docente. En este sentido, el educador es como una especie de árbitro o juez en todas las circunstancias y ocasiones de la educación. Su conducta tiene que ser por tanto ejemplar, sin que por ello necesite ser un santo o un héroe. Debe, sí, mantener una corrección exquisita en las relaciones con sus alumnos. Debe evitar las preferencias o antipatías. Suele ocurrir, en efecto, que el educador se deja llevar por su afecto o simpatía por determinados niños y en cambio mantenerse indiferente u hostil respecto a otros, una y otra cosa sin motivo justificado. Este peligro es grave porque puede despertar en los niños un sentido de injusticia, de falta de equidad, muy nocivo para su desarrollo moral.

Asimismo, la intervención del maestro en las faltas o disputas de los alumnos tiene que realizarse con un cuidado extraordinario, el mismo que pondría un juez en un caso de litigio o de delito. La autoridad moral se obtiene no por el cargo que se desempeña, sino por la actuación justa, constante, en un sentido justo y equitativo. De aquí que todo educador deba mirar su función cotidiana como algo no mecánico y rutinario, sino como constituída por una serie de actos cada uno de los cuales tiene un valor enorme, que trasciende a la vida de sus alumnos en particular y de la escuela en general.

2. El juego y el trabajo

Aunque nos hemos ocupado del juego como medio de educación física y estética, tenemos que tratarlo aquí otra vez como medio de la educación moral, sobre todo como juego organizado y como deporte en relación con el trabajo escolar.

En este respecto se han establecido muchas veces diferencias entre el juego y el trabajo. Se ha dicho que el carácter de juego era el placer, mientras que el del trabajo era el disgusto y hasta el dolor; se ha dicho también que el primero se hacía voluntariamente y el segundo, de un modo impuesto; que el primero no costaba esfuerzo y que el segundo lo exigía, y por último, que el juego constituía un fin en sí mientras que el trabajo era sólo un medio para un fin.

Esto podría quizá suceder en la educación tradicional, que establecía una rígida separación entre el juego y el trabajo. Pero no ocurre en la educación moderna, donde el juego y el trabajo se asemejan hasta el punto de confundirse muchas veces. En primer lugar, porque el trabajo se realiza basado en el interés del alumno y por tanto se realiza placenteramente; en segundo lugar, porque con ese fundamento el trabajo se acoge tan libre y voluntariosamente como el juego; en tercer lugar, porque el juego organizado requiere tanto esfuerzo como el trabajo, sólo que se realiza de un modo libre y espontáneo, y por último porque tanto el juego como el trabajo constituyen objetivos con valor propio y por tanto son fines en sí.

No obstante estas diferencias, el juego y el trabajo tienen características particulares en lo que se refiere sobre todo a la educación moral.

El juego organizado y el deporte constituyen excelentes medios de educación moral por las siguientes razones: 1º, porque despiertan el espíritu de colaboración entre los que juegan; 2º, porque suscitan el espíritu de desciplina y de responsabilidad; 3º, porque desarrollan el sentido de la iniciativa dentro

de la disciplina; 4º, porque suponen un esfuerzo grande de voluntad; 5º, porque desarrollan el autodominio; 6º, y principal, porque cultivan el sentido de la justicia, de la equidad, del juego limpio (*fair play*). Esto sin contar otras ventajas como las que supone el entrenamiento, el endurecimiento y la resistencia al dolor.

El trabajo posee también sus caracteres propios aunque muchos coincidan con los del juego. Facilita en efecto el espíritu de iniciativa y cooperación, de disciplina y de esfuerzo, pero supone la realización de una obra objetiva de una creación y para ello se requiere: 1º, espíritu de continuidad y persistencia; 2º, conciencia de la perfección del trabajo, lo que podría llamarse concienciudez de la obra; 3º, entrega desinteresada a la actitud realizada; 4º, sentido de la finalidad de la labor emprendida; 6º, uso de la inteligencia para resolver los problemas que plantea el trabajo.

En realidad pues, no hay gran diferencia entre el juego y el trabajo respecto a la educación moral, cuando ambos se realizan en el espíritu de la educación moderna. En ella, sin embargo, no se confunden totalmente el juego y el trabajo; cada uno tiene sus períodos propios, separados; pero no existe entre aquéllos la radical separación y antimomia que en la educación tradicional. El juego se realiza en efecto por placer, pero en él va incluído el elemento de esfuerzo y de disciplina que requiere el trabajo, mientras que éste se realiza también con placer y a la vez con espontaneidad y sentido de la colaboración.

En los juegos organizados y deportivos, como el fútbol, que tan populares han llegado a ser, pero también muy poco correctos en los jugadores y en el público, es preciso volver a darles el sentido deportivo, de *fair play*, que originariamente tenían. Y para ello debe servir la educación: los juegos en la escuela o fuera de ella, pero organizados y controlados por ella, tienen que proporcionar el sentido de la caballerosidad y de la corrección que distingue, por ejemplo, a los deportes en los colegios ingleses. De ahí que se haya llegado a identificar esos deportes con el espíritu del *gentleman*, del caballero, que desgraciadamente han perdido en gran parte en otros países.

3. El ejercicio y el hábito

La educación moral debe basarse, como se ha dicho, sobre todo en la acción, en la realización de actos. Éstos no pueden dejarse al azar de las circunstancias, sino que es necesario encuadralos en un plan. Pero este plan no puede ser algo cerrado y rígido, sino que más bien ha de tener un carácter amplio y flexible. En ese plan, que no es necesario que conozca el niño, pero que debe tener muy en cuenta el educador, se contienen las normas y reglas morales esenciales, que se han de aplicar y practicar en el momento oportuno. Para ello se utilizarán los casos de dudosa conducta o de conducta deficiente que se presenten en la escuela: peleas, mentiras, delaciones, indisciplina, etcétera.

Pero las reglas y normas morales que se apliquen en la educación no deben ser ni muy numerosas ni de carácter abstracto, sino más bien pocas y eficientes. Locke decía ya: "Que vuestras reglas, por consiguiente, sean las menos posibles, y más bien menos que más de las que parezcan absolutamente precisas". Y más adelante advierte: "Pero os ruego que recordéis que no se instruye a los niños con reglas que se borran siempre de la memoria. Lo que creáis necesario que hagan debéis enseñarles a hacerlo mediante una práctica constante, siempre que la ocasión se presente, y aun si es posible, haciendo surgir las ocasiones" [1].

La práctica de la moral es, pues, la decisiva, en las reglas, los mandatos y los preceptos. Ahora bien, para que los actos morales tengan eficiencia deben convertirse por su reiteración en hábitos. La adquisición de hábitos morales es uno de los fines esenciales de la educación moral. El mismo Locke advierte: "Este método de enseñar a los niños mediante la práctica referida, y la realización de la acción misma una y otra vez, bajo la mirada y la dirección del tutor, hasta conseguir el hábito de hacerlo bien, y no mediante reglas confiadas a su memoria, tiene tantas ventajas, por cualquier lado que se le considere, que no puedo menos de admirarme (si pueden admirarse las malas costumbres en cualquier cosa) de que llegue a olvidarse tanto".

[1] Locke: *Algunos pensamientos sobre educación.*

Ahora bien, la adquisición de hábitos no es algo muy fácil, nos referimos naturalmente a los hábitos deseables, puesto que los indeseables se adquieren muy fácilmente. Para ello se requieren algunas condiciones. En primer lugar, los actos cuya repetición supone la adquisición del hábito tienen que ser atractivos, interesantes aunque no siempre tengan que ser agradables. La repetición de actos indiferentes no deja ninguna huella en el espíritu. En segundo lugar, una vez formado el hábito no debe tolerarse ninguna excepción o transgresión, pues de otro modo desaparecerá el efecto acumulado de los actos anteriores. En tercer lugar, no debe permitirse que el hábito se convierta en una rutina, en un mecanismo automático, sino que siempre debe tenerse alguna conciencia del acto moral que se realiza. El automatismo de los hábitos está bien para las cosas materiales y para los actos diarios de la vida, pero en el aspecto moral, la pura repetición automática no tiene valor si no está acompañada de la conciencia del acto. Por último, hay que tener en cuenta en la formación de hábitos el diverso carácter de los alumnos, ya que según sea éste será más o menos fácil su adquisición. No es lo mismo hacer adquirir hábitos a un niño de carácter violento que a uno de temperamento dócil, a un niño inestable que a uno de tipo regular.

4. La disciplina: premios y castigos

En relación directa con la actividad moral y la formación de hábitos se halla la disciplina. Ésta ha sido hasta hace poco el medio principal para la formación moral. Con ella se trataba de establecer el orden y la obediencia de los alumnos. En este sentido, tenía un carácter autoritario, de imposición de mandatos, con su correspondiente sistema de premios y castigos. No hay que decir que los efectos de esta disciplina eran puramente momentáneos, duraban lo que la permanencia del educador en la clase; cuando éste faltaba, surgía con violencia la indisciplina y el desorden. Pero aun en presencia del educador, la disciplina era puramente externa, sin relación con la vida interior del alumno que seguía su rumbo, independientemente de lo que ocurría en la clase. De aquí las distracciones frecuentes, la falta de interés por lo que se le decía o enseñaba, y la necesidad de recurrir a procedimientos externos, autoritarios, para sostener la disciplina.

La concepción de la disciplina como algo exterior, impuesto, autoritario, lleva consigo la aplicación de premios y castigos. Se ha discutido mucho el valor de éstos en la educación. Pero hoy se puede afirmar que en una buena educación moral la aplicación de premios y castigos debe reducirse al mínimo, y que por lo tanto el valor de aquélla está en relación inversa con el número de éstos que aplique. Ello no quiere decir que se deban suprimir totalmente las sanciones y las recompensas en la educación, sino que deben emplearse discretamente.

Respecto a los castigos, desde luego han quedado hoy suprimidos todos los llamados castigos corporales, los que suponen un dolor físico. Ellos tienen una significación degradante, que es la más contraria al sentido de dignidad humana que la escuela debe cultivar. Los demás castigos o correcciones de orden intelectual, como la repetición de líneas por escrito, el aprendizaje o pasajes o párrafos de un libro tienen poca importancia o ninguna eficacia, pero no poseen el carácter denigrante que los castigos físicos. Más oportunos parecen aquellos que son como una consecuencia natural de la acción cometida, por ejemplo, la retención en clase para realizar el trabajo que no se ha hecho, el alejamiento momentáneo del lugar que se ocupa cuando se ha perturbado el orden o la reposición del objeto que intencionadamente se ha destruído. Los casos máximos de castigo, como la expulsión de la escuela, sólo pueden aplicarse muy excepcionalmente y como consecuencia de algún hecho muy grave; pero aun así hay que tomar todo género de garantías para que tal decisión no provoque en el alumno un mal irreparable.

Las recompensas ofrecen menos peligros de orden moral que los castigos, pero aun así son muy propicias a perturbar el sentido de la moralidad personal fomentando la petulancia, el orgullo y las pretensiones exageradas. Por lo tanto, también deben aplicarse con mucha circunspección y sólo en casos excepcionales. El sentido de la emulación puede y debe cultivarse en la escuela, pero por otros medios que no sean sólo las recompensas materiales, por ejemplo con el elogio discreto, la aprobación pública, etc. El uso desmesurado de las recompensas embota la sensibilidad para el cumplimiento de las tareas o deberes que deben realizarse por ellos mismos.

Frente a la concepción de la disciplina autoritaria, externa, y la consiguiente aplicación de premios y castigos para soste-

nerla, la educación moderna recomienda el mantenimiento de la disciplina por el interés y la ocupación de los niños. Cuando éstos se hallan ocupados en algo que realmente les interesa, la disciplina se establece automáticamente entre ellos. El trabajo, la actividad libre o sugerida son el mejor medio disciplinario. Naturalmente no quiere esto decir que no haya que someter en ocasiones a los niños a trabajos aparentemente sin interés para ellos o a mantener una disciplina y un orden que no tengan relación con el trabajo. Lo que se quiere decir es que el mejor sistema de disciplina y autoridad es el que se establece internamente, el que surge de adentro, de la misma voluntad del alumno por los beneficios que proporciona.

"La disciplina —dice Herbart— no ha de influir de soslayo en el espíritu, ni producir una impresión contraria a su fin; el alumno, pues, en modo alguno ha de oponerse a ella interiormente, ni seguir la diagonal como si estuviera impulsado por dos fuerzas; ¿de dónde se podría adquirir una receptividad pura sino de la creencia del niño en la intención y fuerza bienhechoras del educador? ¿Y cómo una conducta fría, agria y displicente podría engendrar esta creencia? La disciplina, por el contrario, sólo interviene a medida que el alumno, sometido a ella, se decide por una experiencia interior a aceptarla con gusto. Trátase de emociones del gusto, o del reconocimiento de una crítica justa, o del sentimiento de placer o de dolor por un éxito o un fracaso: la fuerza de la disciplina será tanto mayor, cuanto más grande sea la conformidad que nazca del alumno" [1].

La disciplina es, pues, necesaria en la escuela como en todas las esferas de la vida; lo único que se discute es el modo mejor de aplicarla, y para nosotros no hay duda de que el mejor es el que surge espontáneamente del trabajo que se realiza y de la autoridad que se reconoce necesaria para tal fin, es decir, la del maestro.

5. Procedimientos especiales de educación moral

Los procedimientos especiales que se emplean para la educacón moral pueden dividirse, en general, en dos grandes grupos: los directos o verbales y los indirectos o activos. A aquéllos pertenecen los procedimientos basados en la palabra del maestro; a éstos los fundados en la acción del alumno.

[1] Herbart: *Pedagogía general.*

Entre los procedimientos verbales figuran en primer término las lecciones de moral en forma de cursos graduados, como cualquier otra materia del programa escolar. En general, se reconoce hoy que este procedimiento es poco eficaz porque no afecta a la vida del niño, quien puede saber muy bien una lección de moral y obrar en forma contraria a ella. Por esto ha sido rechazado o se ha relegado este procedimiento en la educación moderna sólo a los últimos grados escolares y en forma muy discreta y momentánea.

Otros procedimiento verbal es el constituído por las conversaciones sobre relatos o historias morales, dando intervención en ellos a los alumnos. Se trata de discutir problemas o casos morales como se hace con los problemas científicos. Aquí hay ya un principio mayor de actividad por parte del alumno, pero también queda en el dominio de la teoría, y por lo tanto puede no ser muy eficaz.

Finalmente, está el procedimiento de asociar la enseñanza de la moral a la enseñanza de las demás materias, por ejemplo, la historia o el idioma, en forma de comentarios ocasionales con motivo de ellas, sin dar a la moral un carácter dogmático sino más bien anecdótico. Este procedimiento tiene mayores ventajas que los anteriores porque el alumno no percibe su carácter "moralizador" y puede adquirir la idea moral en forma más eficaz.

Todos estos procedimientos verbales, y otros más, tienen el gran inconveniente de que por lo general no interesan al niño, y que por tanto resbalan sobre su sensibilidad, no alcanzan a lo profundo de su ser, y así no le mueven a actuar. Los alumnos pueden llegar a conocer todas las ideas morales, y sin embargo no obrar conforme a ellas.

Refiriéndose a los procedimientos verbales dice M. Piaget: "El principio mismo de los cursos de moral parece que nos plantea las dos cuestiones siguientes: En primer lugar, ¿se consigue interesar al niño en el problema tratado, independientemente de la persona que lo trata? En segundo lugar, una lección, según los principios de la educación funcional, debe ser una respuesta. Para llegar al núcleo vital del alma infantil, una enseñanza oral debe venir después, y no antes, de la experiencia vivida. Por seductoras y elevadas que sean, consiguien-

temente, las lecciones a las cuales nos venimos refiriendo, nos preguntamos si su alcance no quedaría decuplicado en un medio escolar donde la misma práctica del *selfgovernment* o de las obras colectivas hayan planteado concretamente al alma del niño las mil cuestiones que dan su valor y su significación a toda la codificación de la moral adulta" [1].

Entre los procedimientos indirectos o activos de carácter intelectual o espiritual figuran en primer lugar las lecturas históricas y biográficas. En las lecturas históricas se pueden presentar, en forma literaria, casos de realizaciones morales en situaciones auténticas y despertar el interés por ellas. Aún más eficientes son en este sentido las biografías de los grandes hombres que se han distinguido como estadistas, héroes, santos, científicos, exploradores, colonizadores, etc. Estas biografías pueden despertar el interés y el entusiasmo de los alumnos en forma extraordinaria. Sólo hay que cumplir un requisito aquí como en todo, a saber: que los relatos históricos y biográficos estén bien escritos, si es posible por grandes escritores y si no por educadores conocedores de la psicología infantil. *Las Vidas Paralelas* de Plutarco, por ejemplo, han servido en la educación y formación de muchos hombres más que todas las lecciones de moral que pudieran haber recibido.

Pero aun estos mismos relatos tienen un carácter intelectual y en cierto modo pasivo. Quedan aún por mencionar otros procedimientos que no se destinan propiamente a la educación moral, pero que ejercen quizá todavía mayor influencia. Ya hemos hablado del juego y del trabajo en este sentido. La colaboración que surge de ellos es inestimable. El trabajo por grupos tal como se practica en los métodos activos de que se hablará después es un procedimiento de la mayor eficacia.

Otro método de educación moral indirecto y activo, quizá el más influyente, es el de la autonomía de los alumnos *(selfgovernment)*. La autonomía escolar reviste hoy multitud de formas y modalidades, pero todas ellas coinciden en hacer vivir las ideas morales y sociales en la escuela. Se trata, en efecto, de que los alumnos adquieran por experiencia directa, por autoactividad, las normas de autodeterminación y autogobierno, de que pasen del régimen moral externo, de heteronomía, al interno, de autonomía.

[1] Peter Petersen y Jean Piaget: *La nueva educación moral.*

Esas formas diversas de autonomía que se han ensayado y aplicado en innumerables escuelas públicas y privadas pueden reducirse a varias, que, de menor a mayor grado de intensidad, son las siguientes:

1. Autonomía restringida a la participación en ciertas actividades, o aspectos externos de la escuela, como el cuidado del material y mobiliario de las clases, del buen orden y la limpieza de la escuela, del campo escolar, del comedor, talleres, etcétera.

2. Autonomía reservada a ciertas instituciones extraescolares, puestas bajo el gobierno directo de los propios alumnos, como son las sociedades y clubes infantiles, las asociaciones de excursiones, de deportes, cooperativas, bibliotecas, etcétera.

3. Autonomía aplicada al régimen interno de las clases, a la vida de la escuela en la forma de delegados de los maestros, como son los prefectos, tutores, etc., que cuidan de los alumnos menores.

4. Autonomía extendida a una o varias clases con régimen del *self-government*, en forma de asambleas, discusiones, resoluciones, etc., sobre determinados aspectos de la vida escolar, como son la disciplina, el orden, las fiestas, la promoción de alumnos, la corrección de faltas, etcétera.

5. Autonomía que abarca a toda la escuela en colaboración de maestros y alumnos, en forma de Estados o Repúblicas juveniles con todas las funciones y organismos de éstos, como los legislativos, judiciales, ejecutivos, etcétera.

Hay otras muchas formas más de autonomía que no es posible citar. Lo interesante es que con la autonomía se cultive el sentido de convivencia y colaboración, de libertad y de responsabilidad, de iniciativa y de disciplina; que se evite tanto la anarquía como el autoritarismo y se sustituyan por la autodeterminación y la responsabilidad.

CAPÍTULO XII

LA EDUCACIÓN SOCIAL Y CÍVICA

1. LA EDUCACIÓN SOCIAL

La educación social en realidad constituye una parte de la educación moral, aquella que se refiere especialmente a la relación de los individuos entre sí y con la sociedad misma. Sin embargo, dada su importancia merece un capítulo aparte. Ya se han estudiado algunos aspectos de la vida social en relación con la educación. Ahora nos interesa señalar los que afectan más directamente a la vida del alumno.

La vida social de éste comienza en la familia y allí se establecen los lazos sociales más íntimos; pero en realidad la familia es una prolongación del individuo, y por ello tenemos que prescindir de ella en esta parte. La relación social propiamente dicha comienza para el niño en la escuela, en su trato con los demás alumnos que la constituyen. Aquí es donde conoce las diferencias y las dificultades del trato social y aquí es donde se le tiene que hacer reconocer la necesidad de la interayuda y la colaboración con los demás. Para ello, existen los mismos métodos que hemos indicado para la educación moral, el trabajo y el juego especialmente. Pero además de éstos hay otros modos de pasar del egocentrismo al altruísmo del niño, de fomentar su sentido social.

En primer lugar, aparece la relación de los alumnos según la edad. Evidentemente, éstos tratan de agruparse con los del mismo nivel cronológico, y así debe ser. Pero hay otra relación que debiera cultivarse ocasionalmente, y es la de los alumnos mayores con la de los pequeños, a fin de prestarles apoyo y ayuda cuando lo necesiten. Ésta puede establecerse de diversos modos. Puede organizarse el sistema de los "padrinos" o

"tutores" mediante el cual un alumno mayor se encarga del cuidado de uno menor en las circunstancias extradocentes: en el campo de juego, en la calle, en sus relaciones con otros niños, en general para evitar posibles abusos respecto a su "protegido". Puede también establecerse un sistema de "tutores" más amplio, encargando a los alumnos de la clase superior de la escuela del cuidado y protección de los alumnos de las clases inferiores, incluso como consejeros u orientadores de ellos en los casos de dificultad. Éste es el sistema de muchos colegios ingleses, y ha dado excelentes resultados respecto a la educación moral y general.

Pero hay también la relación de alumnos de igual edad y que hay que vigilar. Por lo general existe la tendencia entre ellos a formar grupos o bandas con un líder o jefe reconocido por ellos. Estos grupos no son permanentes, sino que cambian constantemente según las circunstancias. Pero mientras duran, se observa en ellos una cierta disciplina y una sumisión a las reglas establecidas o a la autoridad del jefe. Mientras ocurre lo primero, la vida del grupo ofrece indudables oportunidades para desarrollar el sentido social. En cambio, cuando el grupo se constituye sobre la base de la autoridad de un alumno las cosas varían grandemente. Pues sucede con frecuencia que este jefe posee condiciones de carácter especiales, agresividad, fuerza física, etc., que no son muy recomendables y que pueden llevar al caudillismo. Los alumnos en este caso no disfrutan de las ventajas de la vida social sino que están sometidos a una autoridad exterior, dictatorial. Hay, pues, que considerar con cuidado la vida de los grupos o bandas escolares.

Otro aspecto interesante de la relación entre los alumnos es el que se refiere a los niños de uno y otro sexo. Aunque se tratará este punto más despacio al hablarse de la coeducación, por el momento nos interesa señalar la ventaja de esta relación, siempre que se haga con el cuidado y discreción necesarios. En las relaciones extraescolares, el problema es quizá más delicado que en las escolares por escapar los niños al control del educador. Pero en las circunstancias de la escuela, en sus clases e instituciones no sólo no hay inconveniente en que se traten niños y niñas, sino que debe fomentarse esta relación en la forma discreta necesaria.

Pero aparte de estas relaciones sociales, que podríamos llamar espontáneas, la educación social puede y debe ser atendi-

da por medios y recursos adecuados y sobre todo por la autonomía escolar.

En este sentido, uno de los procedimientos más eficaces es la formación de sociedades y clubs escolares. En la actualidad existen multitud de estas sociedades, desde las puramente deportivas hasta las de mutua ayuda y solidaridad económica como las cooperadoras escolares, el socorro mutuo escolar, etc. Lo importante aquí es que en estas instituciones tengan participación los alumnos, no sólo en la aportación de cuotas, sino también en su régimen interior.

A más de ellas, existen las sociedades constituídas exclusivamente por los alumnos mismos con fines deportivos, de excursiones, de representaciones teatrales, etc., que deben ser fomentadas y sólo lejanamente controladas, es decir, sin una intervención directa e inmediata de los adultos. En ellas debe dejarse a los alumnos la confección de su propio reglamento, la elección de sus autoridades, el empleo de sus fondos, etc. Es ésta, así, una escuela excelente de educación social.

Más allá todavía, en el sentido de la formación social, está la antes citada autonomía escolar, es decir, el gobierno de los alumnos por ellos mismos en ciertas formas de la vida educativa, como el juicio y corrección de las faltas de los alumnos, la propuesta de mejoras en la vida de la escuela, la reglamentación de las actividades extraescolares, etcétera.

En todas estas medidas e instituciones, lo importante es desarrollar el sentido social. La necesidad de esto ha sido reconocida en todo tiempo y por todos los educadores. En este sentido son oportunas las palabras de M. Claparède: "Cuando se trata del desarrollo de los sentimientos sociales —dice— la necesidad de hacer de la educación una vida es más grande que cuando se trata del cultivo de las funciones intelectuales, porque aquí precisamente la regla no debe aparecer como una cosa extraña a la vida del niño, como una enemiga que viene a oponerse a sus deseos egoístas y que corre el riesgo de hacer de él un eterno rebelde. Para evitar este peligro hay que socializar la vida escolar de modo que despierte en él la necesidad de cooperación y solidaridad" [1].

[1] Claparède: *La educación funcional.*

2. La educación cívica

La educación cívica es a su vez una parte de la educación social, la que se refiere a las relaciones con el pueblo o nación propios. En ella están comprendidos los sentimientos de la nacionalidad y más concretamente los relativos al Estado nacional. Para Kerschensteiner el objeto de la educación cívica consiste "en educar a los ciudadanos de forma que sus actividades, consciente o inconscientemente, directa o indirectamente, se pongan al servicio del Estado que ellos constituyen, para lograr ese ideal infinitamente lejano de una colectividad moral, esto es, de una comunidad de ciudadanos en la que el orden jurídico nacional no precisa ningún coercitivo" [1]. Por lo tanto —añade— "el fin supremo de la educación cívica es formar el sentimiento ético estatal".

Ahora bien, este ideal no puede conseguirse de forma inmediata, sino que hay que irse aproximando a él paulatinamente, trabajando por la mejora constante del Estado actual. Para ello es necesaria la educación cívica. Ésta no consiste en el aprendizaje de unas lecciones de civismo ni en la de la Constitución nacional. La educación cívica, como todas las demás, debe ser eminentemente activa y partir de la propia e inmediata experiencia del alumno para llegar poco a poco a los sentimientos más elevados respecto a la nacionalidad.

En este sentido, la educación cívica debe comenzar por lo más próximo al niño, la vida de su pueblo, de la población en que vive. Con tal objeto debe hacérsele conocer directa e intuitivamente los principales aspectos de la vida local, de su régimen administrativo y político, por ejemplo, el cuidado de las calles, los servicios sanitarios, las instituciones de asistencia social, el régimen local, etc., si es posible incluso con la asistencia a alguna sesión del municipio en que se discutan asuntos vitales para el pueblo. Poco a poco se irán dando a conocer los aspectos más distantes de la vida regional y nacional; el correo y el telégrafo, la escuela a la que asiste, el cuidado de los caminos, los tribunales de justicia, las organizaciones de defensa nacional, etc. Así llegará a tener una idea de lo que significan los servicios públicos y de la necesidad del Estado.

[1] Kerschensteiner: *La educación cívica.*

Pero aquí también la educación cívica tiene que tener un sentido activo: la escuela debe convertirse en una escuela de civismo en todos sus aspectos. Los alumnos pueden y deben participar en actividades que recuerden los servicios públicos, en que alguna vez deberán también participar. Pueden organizar un servicio de orden interior a cargo de ellos mismos; pueden establecer una forma de juicio y sanción de las faltas cometidas, una forma de elección para ciertos cargos o puestos, la confección de unos presupuestos de gastos e ingresos para sus actividades, la organización de servicios sanitarios, o de asistencia social, etc. En todo esto no se trata de "jugar a los mayores", ni de hacer de la escuela una caricatura de la vida pública, sino de convertir la escuela en un centro de educación cívica en forma activa, en una comunidad embrionaria, en la que los alumnos tengan oportunidad de participar.

Además de esto, todas las enseñanzas de la escuela pueden y deben aprovecharse para la formación del espíritu cívico entre los alumnos. La enseñanza de la historia se presta como ninguna para ello con la narración de los sucesos del propio país y con las biografías de sus grandes hombres. En este sentido, no conviene confundir la educación cívica y patriótica con la exaltación del propio pueblo a expensas de los demás, ni tampoco la historia de los hechos militares con toda la historia nacional.

La enseñanza de la geografía ofrece también una gran oportunidad para desarrollar el sentimiento nacional, al exponer las condiciones físicas, económicas y sociales del país. Y ello siempre que sea posible por medio de ilustraciones y visitas a paisajes, monumentos, fábricas, minas, campos de labor y todo lo que pueda contribuir a la visión intuitiva de la vida nacional.

Finalmente, la enseñanza del lenguaje, de la literatura, constituye un medio esencial para el cultivo del sentido nacional por medio de la lectura de los grandes escritores que pueden inspirar amor por el propio país, en una forma que impresione la sensibilidad de los alumnos.

Pero la educación cívica debe comprender también el conocimiento y aprecio de los demás pueblos. Debe preparar para la comprensión y la colaboración internacional, para la convivencia humana y para la paz. Cuando, como en los momentos actuales, ésta se halla otra vez en peligro, serán pocos todos los esfuerzos que se realicen en ese sentido.

Se ha discutido si la educación social y cívica debe limitarse a los asuntos de un modo puramente teórico y abstracto o debe tener alguna referencia a los problemas actuales. Hoy son muchos los que creen que, al menos en la escuela secundaria, éstos deben ser tratados en ella, en forma elevada e informativa, sin tomar partido por ninguna de las cuestiones en litigio. Por ejemplo, si se trata de unas elecciones en las que intervienen varios partidos políticos, ¿no conviene que la escuela informe sobre los programas de cada uno de ellos? Si hay un conflicto social de alguna importancia, ¿debe la escuela desconocerlo? Si las Naciones Unidas celebran una sesión importante, ¿no debe la escuela dar a conocer los temas y los acuerdos que se tomen? Todas estas y otras cuestiones vivas pueden y deben tratarse con los alumnos mayores, siempre que se haga de un modo imparcial, objetivo. De otro modo, si no lo hace la escuela, lo hará la prensa partidista o la propaganda de los partidos, y el alumno quedará desorientado y aun perturbado en su formación social y cívica. El único cuidado que hay que tener es, como se ha dicho, que la información sea rigurosamente exacta, objetiva, y que las opiniones particulares del educador no se manifiesten con ese motivo. El educador puede y debe tener su opinión sobre los poblemas políticos y sociales, pero no la debe imponer ni exponer en la escuela. Ésta debe hallarse por encima de sus convicciones personales.

Capítulo XIII

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

Una de las cuestiones que más dividen hoy a las gentes es la que se refiere a la educación religiosa. Para unos ésta es asunto exclusivo de la familia y debe quedar excluída de la escuela; para otros, la educación religiosa debe ser la base de toda la educación y por tanto de la vida escolar; unos afirman que la educación religiosa debe ser estrictamente confesional, mientras que otros sostienen que debe limitarse a despertar los sentimientos religiosos sin encuadrarlos dentro de ninguna confesión; finalmente, hay quienes sostienen que no debe haber educación religiosa en absoluto y quienes afirman que debe darse en la escuela a título de información o instrucción histórica. Sin tratar de resolver estas cuestiones, vamos a informar sobre cada una de las principales actitudes antes indicadas.

1. La educación religiosa confesional

Es indudablemente la más antigua, ya que durante siglos toda la educación occidental estuvo inspirada en las doctrinas de la Iglesia. A partir de la Reforma, en el siglo XVI, se rompe esta unidad y surgen diversas confesiones, cada una de las cuales organizó su sistema de educación propio. La educación tradicional sostiene que debe darse una educación religiosa, tanto en la familia como en la escuela, y que debe inspirarse en la doctrina de la confesión a que aquélla pertenece. Su punto de vista está representado más firmemente por la Iglesia católica, que excluye toda posibilidad de convivencia o de coparticipación con las otras confesiones en la educación religiosa de

la escuela. Un eminente pedagogo católico, Otto Willmann, sostiene el punto de vista confesional de este modo: "La confesionalidad de la escuela primaria se basa sobre motivos históricos e internos: sobre motivos históricos en cuanto la escuela primeria se ha desarrollado a partir de la escuela parroquial y a ella se debe el núcleo ideal que la eleva por encima de la simple escuela de destrezas manuales. Motivos internos conceden asimismo carácter confesional a la escuela primaria, ya que representando la enseñanza infantil una parte de los cuidados espirituales, las comunidades religiosas tienen el deber de adoctrinar en religión a los menores de edad, de suerte que cuando fueron expulsadas violentamente de la escuela tuvieron que establecer instituciones propias con el mismo objeto, lo que equivalía, sin embargo, a dividir lo que debiera marchar unido, separando la transmisión de las destrezas de los puntos de referencia superiores y de la enseñanza éticoreligiosa" [1].

La enseñanza confesional desde el punto de vista católico ha sido definida por la Encíclica de Pío XI, de 1929, que afirma: "Es derecho o por mejor decir deber del Estado proteger en sus leyes el derecho anterior de la familia en la educación cristiana de la prole y, por consiguiente, respetar el derecho sobrenatural de la Iglesia sobre tal educación cristiana... Para ello es necesario que toda la enseñanza y toda la organización de la escuela: maestros, programas y libros en cada disciplina estén imbuídos del espíritu cristiano bajo la dirección y vigilancia materna de la Iglesia, de suerte que la religión sea verdaderamente fundamento y corona de todos los grados, no sólo en el elemental, sino también en el medio y superior".

La enseñanza confesional se halla más desarrollada que en ningún otro país en España, donde no se permite la existencia de otras escuelas que las católicas y donde todos los establecimientos docentes públicos, desde la escuela primaria a la universidad deben dar enseñanza religiosa conforme a las doctrinas de la Iglesia católica.

Aparte de toda consideración ideológica, la dificultad está en determinar cuál es la confesión que debe enseñarse en la escuela. Cuando existía unanimidad religiosa completa en la población, la dificultad se reducía al mínimo; pero cuando

[1] Otto Willmann: *Didáctica como teoría de la formación.*

aquélla no existe, como ocurre hoy, es punto menos que imposible llegar a una solución satisfactoria. En los países donde existen varias confesiones se ha llegado a enseñarlas todas en la misma escuela con clases o con horarios diferentes, estableciéndose así la escuela confesional simultánea. Pero aún quedan fuera de ella los que no pertenecen a ninguna confesión o pertenecen a alguna que no está representada en la escuela; entonces se ha buscado la solución de dejar en libertad a las familias para poder alejar a sus hijos de las clases u horas dedicadas a la enseñanza religiosa (cláusula de conciencia). La solución de la multiplicidad de enseñanzas confesionales ha sido criticada porque introduce diferencias y hasta antagonismos entre los niños que acuden a las escuelas, la cual debe más bien unir que separar, sobre todo en la edad de la infancia.

2. La educación religiosa extraconfesional

Muchos pedagogos defienden la educación religiosa en la escuela, considerando que la religión es un fenómeno permanente de la humanidad y que responde a una necesidad espiritual, pero que esta enseñanza religiosa debe darse sin carácter o matiz confesional lo mismo que por ejemplo se da una educación cívica sin referencia a ningún partido político. Ésta es la posición que defiende el educador español don Francisco Giner de los Ríos, quien en un bosquejo de notas que dejó escritas poco antes de morir, hacía estas observaciones sobre la educación religiosa en la escuela:

"1º La religión no es una enfermedad ni un fenómeno pasajero de la historia, sino una función espiritual permanente que la escuela debe educar.

"2º De ningún modo confesionalmente, es decir, no representando ninguna confesión como debiendo recibir el obsequio de la fe.

"3º Debe enseñar culturalmente, como enseña la historia del pueblo hebreo y el contenido del Antiguo Testamento, la historia del cristianismo...

"4º Poniendo en ello todo el respeto y miramiento, no meramente negativo, sino positivo, o sea, según el espíritu del Congreso de Chicago.

"5º Huyendo de juicios comparativos.

"6º La razón fundamental de ello consiste en que así debe hacerse en todas las cosas que dividen. La escuela no está para esto...

"7º El Estado debe tender a suprimir estas enseñanzas confesionales y políticas. El buen sentido reprueba escuelas monárquicas y republicanas, católicas, etc. Pero no la educación religiosa y política (de la ciudadanía) en espíritu y bases comunes, que luego cada cual lleve en su día a uno y otro lado" [1].

En el mismo sentido religioso extraconfesional se han manifestado casi todos los grandes pedagogos del pasado y del presente, como Kant, Fichte, Scheleiermacher, Dilthey, Natorp, Kerschensteiner, Dewey, Spranger, Litt, Nohl, etc., algunos de los cuales defienden la educación cristiana o religiosa, pero no confesional o sectaria.

A este mismo espíritu extraconfesional responde la enseñanza de las escuelas públicas inglesas, en las que no se puede dar lista ninguna confesión determinada, sino una no confesional de acuerdo con las iglesias protestantes y las autoridades locales, mediante un programa aprobado *(agreed syllabus)* entre ellas quedando exceptuadas las escuelas católicas particulares que no quisieron llegar a un acuerdo en este punto, cuando se aprobó el compromiso entre las diversas confesiones mediante la gran ley escolar de 1944.

3. La educación laica

Frente a estas concepciones de la educación religiosa se han opuesto otras que excluyen totalmente la enseñanza religiosa de las escuelas, dejándola confiada al cuidado de las familias y de las iglesias fuera de las salas u horas de clase y del programa escolar. En este sentido se ha desarrollado el laicismo en muchos países, especialmente en Francia y América. Los defensores de él han sostenido siempre que no son enemigos de la religión y de la educación religiosa, sólo que no quieren que se dé en las escuelas del Estado, porque éste debe estar sobre todas las diferencias religiosas y respetar todas las creencias.

[1] Francisco Giner de los Ríos: *Ensayos sobre educación.*

El educador francés Félix Pécaut defendía la escuela laica, al organizarse en su país, con las siguientes palabras: "Una vez establecido el sufragio universal, exigía la instrucción primaria universal; y la universalidad de la instrucción exigía imperiosamente la universalidad de una enseñanza regular y laica de la moral. La religión no perdía nada con ello, más bien salía ganando en seriedad, en profundidad, en realidad práctica. Me equivoco; la religión, quiero decir, la religión positiva, constituída, no podía perder con ello más que en la medida en que, en lugar de ser verdaderamente religiosa, fuera simplemente eclesiástica o fuera incapaz de adaptarse a un estado de cultura intelectual y de actividad social, por estar petrificada en sus fórmulas, sus ritos, sus prácticas, su historia sobrenatural" [1].

Por su parte, el historiador francés Ernest Lavisse, en un discurso a los niños defendiendo el laicismo, en 1907, decía estas palabras: "Si se observa lealmente la neutralidad —y es necesario que así sea—, si no se ponen trabas a la educación religiosa —y es necesario que no se le ponga el menor impedimento—, nadie tiene derecho a quejarse. Los escolares tienen sus horas laicas y sus horas religiosas. La escuela no está nunca demasiado lejos de la iglesia... En la escuela laica, primaria o secundaria, se atenúan las diferencias y los contrastes" [2].

En los Estados Unidos por la Constitución federal, los fondos públicos no pueden aplicarse a fines religiosos. De aquí que las escuelas públicas sean laicas, aunque algunos Estados permiten, de acuerdo con los padres, celebrar ciertos actos religiosos como el canto de himnos o la lectura de la Biblia, al comenzar las clases, pero sin carácter confesional. La enseñanza religiosa la dan las diversas iglesias en sus templos, generalmente en clases dominicales o nocturnas. La enseñanza confesional católica se imparte en escuelas privadas, que han alcanzado un gran desarrollo. Hay, sin embargo, países como los del este de Europa, que manifiestan una intensa hostilidad a la enseñanza religiosa de todos los órdenes y ello ha llevado a persecuciones que no tienen nada que ver con el espíritu de la enseñanza laica tal como está instituída en la mayor parte de los países cultos.

[1] Ferry y otros: *La escuela laica.*
[2] Idem.

Los países occidentales que tienen establecido el laicismo en sus escuelas públicas, permiten sin embargo que sus alumnos puedan asistir a la enseñanza religiosa dada fuera de ellas, si así lo desean. Con tal objeto, suelen dar una vacación semanal de tres horas, para que los alumnos puedan asistir a las escuelas o clases dadas por los sacerdotes en las iglesias. Por supuesto, permiten la existencia de escuelas particulares puramente confesionales. Esto no ocurre en los citados países totalitarios que han clausurado las escuelas particulares religiosas.

PEDAGOGÍA TECNOLÓGICA

Quinta Parte

LA ACCIÓN EDUCATIVA Y LOS MÉTODOS DE EDUCACIÓN

La pedagogía tecnológica se refiera a la acción directa, a la práctica educativa. Comprende todos los medios y métodos que la educación aplica para alcanzar los fines propuestos. Es lo que generalmente se denomina la didáctica. Ésta surgió en el siglo XVII con Comenio, quien la llamó "arte de enseñar"; después se desarrolló con Pestalozzi, quien acentuó sobre todo el valor del método. Poco a poco este arte se extendió no sólo al enseñar, sino también al educar, es decir, a la totalidad de la acción educativa, y se consideró a la didáctica sólo como una parte de la pedagogía, la parte referente a la educación intelectual.

La pedagogía tecnológica es la teoría de los medios y métodos de la educación, pero no sólo de la intelectual, sino también de la moral y estética. Estos medios y métodos no pueden ser separados de los fines de la educación, sino que están incluídos en ellos. No se puede seguir un camino sin saber a dónde va, no se pueden aplicar unos medios sin saber para qué sirven. Sólo se efectúa la separación por razones didácticas precisamente, es decir, para hacer más comprensible la naturaleza de los medios educativos. Ahora bien, estos medios no pueden ser separados tampoco de la personalidad del educador y de la del educando. Fines y medios, educando y educador, constituyen una unidad inseparable. La antigua pedagogía, de carácter racionalista, creía por el contrario que el método y los medios de la educación eran los decisivos, y no se preocupaba grandemente del educando y del educador.

PEDAGOGÍA TECNOLÓGICA

QUINTA PARTE

LA ACCIÓN EDUCATIVA Y LOS MÉTODOS DE EDUCACIÓN

La pedagogía tecnológica se refiera a la acción directa, a la práctica educativa. Comprende todos los medios y métodos que la educación aplica para alcanzar los fines propuestos. Es lo que generalmente se denomina la didáctica. Ésta surgió en el siglo XVII con Comenio, quien la llamó "arte de enseñar"; después se desarrolló con Pestalozzi, quien acentuó sobre todo el valor del método. Poco a poco este arte se extendió no sólo al enseñar, sino también al educar, es decir, a la totalidad de la acción educativa, y se consideró a la didáctica sólo como una parte de la pedagogía, la parte referente a la educación intelectual.

La pedagogía tecnológica es la teoría de los medios y métodos de la educación, pero no sólo de la intelectual, sino también de la moral y estética. Estos medios y métodos no pueden ser separados de los fines de la educación, sino que están incluídos en ellos. No se puede seguir un camino sin saber a dónde va, no se pueden aplicar unos medios sin saber para qué sirven. Sólo se efectúa la separación por razones didácticas precisamente, es decir, para hacer más comprensible la naturaleza de los medios educativos. Ahora bien, estos medios no pueden ser separados tampoco de la personalidad del educador y de la del educando. Fines y medios, educando y educador, constituyen una unidad inseparable. La antigua pedagogía, de carácter racionalista, creía por el contrario que el método y los medios de la educación eran los decisivos, y no se preocupaba grandemente del educando y del educador.

La pedagogía actual constituye, como se ha dicho, una unidad o mejor una estructura, la cual está integrada por los fines y los medios de la educación, más la personalidad del alumno y el maestro. Cada una de estas partes de la estructura tiene su función propia, aunque subordinada a la totalidad de la acción educativa. La pedagogía tecnológica estudia cada una de estas partes de la educación, pero acentúa sobre todo el carácter personal individual, directo de la acción educativa. Una vez establecidos los fines de la educación queda la consecución de ellos conforme a su propia naturaleza y a la del ser por educar. Es la esfera de la educación que se asemeja más al arte, en la que la iniciativa, la originalidad y la destreza tienen una participación decisiva. Por ello, quizá, debiera hablarse aquí más que de una pedagogía tecnológica, de una pedagogía artística, lo que antes se llamaba también el "arte de educar". Pero ya hemos explicado antes la diferencia entre una concepción y otra, y nos atenemos a nuestra definición.

Capítulo XIV

LA ACCIÓN EDUCATIVA

I. La educabilidad

El punto de partida de toda acción educativa es la educabilidad del alumno, la posibilidad de ser educado. Sin ella no habría que hablar de educación ni de padagogía. Hay algunos pensadores, sin embargo, que han negado la posibilidad de toda educación (Schopenhauer); hay otros, por el contrario, que creen esa posibilidad ilimitada (Locke); finalmente hay otros que, creyendo en la posibilidad de la educación, señalan sus límites (Kant). Quien primero trató este problema de un modo filosófico fué Herbart, al afirmar, al comienzo de su *Pedagogía* que: "El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno". Después dice: "El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Experiencialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio general de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad de la voluntad se hallan rastros en los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre"[1].

Tal es el punto de vista filosófico respecto a la educabilidad. El hombre, sin embargo, no es sólo un ser ideal, sino un ser que tiene que hacerse su vida, y en la cual intervienen factores biológicos, psíquicos, sociales y culturales, cada uno de los cuales es a su vez un factor positivo y negativo en la educación.

Desde el punto de vista biológico, ya hemos dicho que el

[1] Herbart: *Bosquejo de un curso de pedagogía.*

hombre es una resultante de sus disposiciones congénitas y de su mundo circundante. El primer factor, pues, a estudiar es el de la herencia, de la que ya nos hemos ocupado. Aquí tenemos que señalar sólo que los factores hereditarios influyen grandemente en la educabilidad, aunque no pueden determinarse de un modo preciso. Los *genes* o gérmenes son sólo posibilidades que llegan a desarrollarse o no según las facilidades o dificultades que encuentren en el mundo en torno. De todos modos, es evidente que un niño que nace con una constitución débil no tendrá las mismas posibilidades de educación que un niño normal, o un niño ciego de nacimiento, las de uno vidente. El mundo correspondiente al aspecto biológico es el mundo físico o natural, y ya hemos visto cómo influye éste en el ser humano según las circunstancias del clima, de la posición geográfica, de la economía, etc. Ambos factores, pues, el biológico y el físico, representan limitaciones para la educabilidad pero no obstáculos infranqueables, ya que pueden en cierto modo modificarse.

El segundo factor que interviene en la educabilidad es el psíquico. Como ya se ha indicado, también la constitución anímica es de extraordinaria importancia para la educación. No es lo mismo, por ejemplo, educar a un niño de constitución psíquica normal que uno mentalmente deficiente, a uno que tiene mucha inteligencia que al que tiene poca, a un niño de temperamento ciclotímico que a uno esquizotímico. Cada uno de estos factores son otras tantas condicionalidades de la educación, pero también pueden ser modificadas dentro de ciertos límites. Al mundo psíquico corresponde el mundo social, en el cual intervienen factores como la casa, la vecindad, la localidad, la profesión, etc., que influyen grandemente en la formación del alma individual y por tanto en la posibilidad de la educación.

De la convergencia de las disposiciones congénitas o hereditarias (biológicas y psíquicas) y de los efectos del mundo físico y social, surge el desarrollo. Éste determina la dirección que va a tomar la vida psicofísica, su constitución y funcionamiento, sus irregularidades y deficiencias. Pero el desarrollo total no es algo decisivo, predeterminado por los factores indicados, físicos y psíquicos, sino también por otros, los de orden espiritual, que se pueden modificar. Ya Dilthey decía: "El principio fundamental de una pedagogía consiste en una afirmación: la vida anímica tiene una teleología [finalidad] interna y por lo tanto una perfección a ella propia. Consiguientemente, pueden darse normas para esta perfección y desarrollarse reglas de cómo puede alcanzarse por medio de la educación" [1].

Este factor, que podemos llamar espiritual, es el que hace al hombre aspirar a la verdad, a la justicia y la belleza, a tratar de alcanzar su máximo desarrollo y plenitud, y con él a salir al encuentro de la acción educativa para favorecerla. Ya decía Kant: "El hombre debe desarrollar sus disposiciones para el bien: la Providencia no las ha puesto en él ya formadas; son meras disposiciones y sin la distinción de la moralidad. El hombre debe hacerse a sí mismo mejor, educarse por sí mismo, y cuando malo, obtener de sí la moralidad" [2].

Al mundo espiritual corresponde, como hemos dicho, el mundo de la cultura, el mundo del espíritu objetivo, de la ciencia, el arte y la moral, que hay que hacer vivir al educando, en el que hay que introducirle, y que ofrece también facilidades y resistencias para la educación, pero que pueden ponerse al servicio de ella.

Mas lo decisivo en todo esto es que la educación se dirija a la vida total del ser juvenil y no a un aspecto parcial de ella. Así las posibilidades educativas pueden compensarse en los diversos sectores vitales; pueden establecerse complementos, sustituciones, compensaciones entre unos y otros. El niño deficiente en el aspecto físico, puede encontrar su compensación en el desarrollo intelectual; el deficiente en el orden intelectual, pude hallarla en el trabajo manual; el niño moralmente débil puede desarrollar su voluntad en la actividad estética, etcétera.

"Todas las fuerzas fecundas de la humanidad —dice Pestalozzi— no son dones del arte ni del azar. Están con sus fundamentos en lo íntimo de la naturaleza de todos los hombres. Desarrollarlas es una necesidad general de la humanidad" [3].

De aquí la posibilidad de llegar a una acción educativa eficaz, de la posibilidad de la educación, de la educabilidad. Ésta no es, naturalmente, ilimitada, por las circunstancias ya indicadas, pero sí es real, tan real como pueda serlo la realidad presente del ser a educar.

[1] Dilthey: *Fundamentos de un sistema de pedagogía.*
[2] Kant: *Sobre pedagogía.*
[3] Pestalozzi: *Velada de un solitario.*

2. El acto educativo

El ser humano vive en un medio o mundo circundante, del cual recibe toda clase de estímulos: naturales, sociales, culturales, que afectan a su individualidad. Tales estímulos son de dos clases: unas veces son espontáneos, tal como surgen naturalmente de la conciencia humana, y otras veces son intencionados, es decir, que persiguen un objetivo especial, determinado; tales son, por ejemplo, los que realizan la Iglesia, el ejército, el Estado, las profesiones. Con estos estímulos, el individuo sufre una modificación, y hasta una formación, que pudiera confundirse con la acción educativa.

Pero entre esos actos y la educación hay una diferencia esencial. Mientras que en la actividad profesional, religiosa o política, todo está subordinado a los fines que aquéllas persiguen, en la educación existe el propósito de cultivar y desarrollar al hombre por sí mismo, independientemente de toda determinación o fin particular. Lo que distingue, pues, a la acción educativa de todas las demás que influyen sobre el individuo es el *propósito,* la intención, la finalidad.

Hay que distinguir también el acto educativo, del acto instructivo. Cuando la educación se reducía al mero acto de enseñar y aprender, a la mera transmisión de conocimientos, la actividad educativa se reducía al mínimo, bastaba con poseer un determinado saber, una cierta habilidad docente para educar. Mas cuando la educación se ha convertido en la formación de la personalidad integral humana, cuando tiene que atender a todos los aspectos de ésta, a los físicos como a los morales, a los intelectuales como a los afectivos, entonces la acción educativa es algo más complejo, requiere el empleo de medios diversos, una atención constante, una personalidad preparada, un ambiente adecuado. La acción educativa es una de las más difíciles que pueda emprender persona humana. Tiene una parte de arte, otra de política, otra de saber, otra de técnica, en suma, todo lo que pueda utilizarse honestamente para influir en la individualidad del ser juvenil. Y todo ello con propósito desinteresado, alejado de todo partidismo, adoctrinamiento y propaganda, mirando sólo al bien de la individualidad en desarrollo, a los fines e ideales de la sociedad y la cultura.

Durante mucho tiempo, el fin de la educación ha estado dirigido a preparar al ser juvenil para fines trascendentes, so-

brepersonales, tales como la Iglesia, el Estado o la cultura. Después surgió una reacción, en virtud de la cual la educación se puso exclusivamente al servicio del ser individual, del niño, prescindiendo de toda finalidad trascendente o bien subordinando ésta a la individualidad. Así surgió una antinomia entre la educación como objetivación y la educación como subjetivación.

Esta antinomia la ha expresado ya Hermann Nohl del siguiente modo: "Aquí está el yo que se desarrolla por sí mismo y sus fuerzas, y que tiene un fin en sí mismo, y allí están los grandes contenidos objetivos, la comunidad de la cultura y las comunidades sociales, que tienen exigencias respecto al individuo y poseen su propia ley, y que no preguntan por la voluntad y ley del individuo... De aquí se desprende la *bilateralidad* de toda educación, como dijo una vez Froebel, su naturaleza retrospectiva y progresista, y esta polaridad se entrecruza en todas las circunstancias y actos pedagógicos" [1].

¿Cómo resolver esta antinomia o bipolaridad? A nuestro juicio, con la definición que hemos dado de la educación en otra oportunidad. La educación tiene un doble fin: por una parte, el desarrollo hasta su máxima plenitud del ser individual, de sus aptitudes y capacidades, y por otra la introducción en el mundo cultural y social mediante la actividad personal. Por lo tanto, ni objetivación ni subjetivación, sino integración de una y otra, educación personal y educación cultural y social a la vez.

Ahora bien, dados estos caracteres de la educación, ¿cómo se realiza la acción educativa? ¿Cuál es el sentido del acto educativo? En primer lugar, hay que considerar que éste no se realiza de un modo abstracto y general, sino en una *situación* concreta, en una relación directa entre un educador y un educando. Esta situación es diferente de todas en las que se puedan encontrar dos personas. Por un lado, tenemos una diferencia de nivel de cultura, de desarrollo entre uno y otro ser. Esta diferencia hace que se reconozca de un modo espontáneo una autoridad, una superioridad del educador respecto al alumno. Así aquél puede actuar sobre éste con la máxima eficacia.

Pero, por otra parte, la relación entre educador y educando se establece sobre una base de afecto, de simpatía. El educador

1 Hermann Nohl: *Teoría de la educación.*

ve en su alumno una criatura débil, desamparada, inerme para la vida, que despierta en él ternura y amor. A su vez el alumno ve en el educador su protector, su amparo frente a las dificultades del aprender y de la vida, y esto le produce un movimiento de atracción y de amor hacia él. De este modo se establece entre ambos una relación afectiva, que va más allá de la simple autoridad y obediencia personal.

Pero la relación personal no basta. Entre el educador y el alumno hay un objeto intermedio, una finalidad común: el perfeccionamiento, el desarrollo individual y cultural del educando. Esto supone una relación típica, especial, en virtud de la cual muchas veces hay que sacrificar el afecto en vista de la vida futura del alumno. "La relación del educador con el niño —dice Hermann Nohl—, está siempre determinada de un modo noble: por el amor hacia él en su realidad, y por el amor a su fin, al ideal del niño; pero ambas cosas no como algo separado, sino como algo unitario: hacer de este niño lo que hay que hacer de él, desarrollar en él la vida superior y conducirle a una acción consecuente, no por causa de la acción misma, sino porque en ella se lleva a plenitud la vida del hombre" [1].

Autoridad y amor son, pues, las formas esenciales del acto pedagógico. Ambas convergen en un tercer factor decisivo: la *sugestión*. Por ella no entendemos ninguna forma especial psíquica o técnica de influir en una persona acudiendo a su subconsciente. Más bien ha de entenderse aquel efecto que se produce ante la acción de una persona que aparece como ejemplar y a la que se sigue sin más. Tampoco se trata de la mera imitación de un modelo; entonces sería una acción mecánica y en cierto modo servil. Se trata sobre todo del reconocimiento del valor superior de una personalidad que influye, aun sin proponérselo, sobre la vida de los demás por sus condiciones individuales, por su trato, por su habilidad, por su simpatía y por su saber. Esto nos lleva a tratar después las condiciones del educador.

3. La comunidad educativa

Hasta ahora hemos hablado sólo de la relación entre educador y educando, de la acción de aquél sobre éste, como si el

[1] Hermann Nohl: *Teoría de la educación*.

educador tuviera que tratar, como el preceptor de Locke o el del *Emilio* de Rousseau, a un solo niño. Pero la realidad es que el educador actual tiene ante sí una pluralidad, una multiplicidad de alumnos. El tipo del educador individual, del preceptor clásico, ha pasado a la historia o queda sólo como un resto arqueológico de algunas familias acomodadas y de sentido antisocial.

Ahora bien, aquella pluralidad de alumnos a la que se dirige la acción del educador actual no es una mera suma de individualidades, una simple aglomeración de alumnos, sino que cada escuela, cada clase, posee una estructura y hasta un alma propias. Tan pronto, en efecto, como se ponen en contacto sus alumnos, se forma entre ellos como un espíritu común que sobrepasa las individualidades que la constituyen.

Ya se ha indicado la tendencia de los niños en su segunda infancia y en la adolescencia a la formación de grupos y hasta de bandas, cómo estos se constituyen sobre la base de una individualidad destacada por diversos motivos y cómo persiguen fines especiales. Pero aparte de esta tendencia secesionista y gregaria existe, como se ha dicho, el grupo mayor, la unidad de una multiplicidad, que constituye la escuela o la clase y que surge de la convivencia de los alumnos y de sus actividades comunes así como de las circunstancias locales e históricas.

¿Cómo debe actuar el educador frente a este sentido de comunidad? Evidentemente, no ha de tratar de deshacerlo, o de debilitarlo, sino más bien de fomentarlo tratando de darle la orientación debida. Para ello, está en primer lugar el trabajo escolar. Anteriormente se basaba éste en el espíritu de competición entre los alumnos, con su acompañamiento de recompensas para estimular la emulación y de castigos para evitar la cooperación. Como dice Dewey refiriéndose al trabajo escolar activo: "Tiene así la escuela una posibilidad de ser una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria" [1] Y esto debe ser ante todo la escuela: una sociedad, una comunidad que reproduzca en pequeño la estructura de una verdadera comunidad, basada en la cooperación y no en la rivalidad.

En segundo lugar, el educador debe constituir una parte de esa comunidad. La escuela no puede quedar dividida en dos partes o bandos: de un lado el educador que manda y ordena

[1] Dewey: *La escuela y el niño*.

y de otro los educandos que obedecen simplemente las órdenes de aquél, sino que uno y otros deben estar unidos en una comunidad, dentro de la cual el educador significa el espíritu orientador, el guía, más que el jefe o el dictador. Hablando de las comunidades escolares, dice Gustavo Wyneken: "Maestros y alumnos, conductores y conducidos, forman en la escuela un frente, como camaradas, no por benevolencia personal o sentimental, sino esencialmente por pertenecer al mismo ejército... La educación tiene que realizarse, sobre todo la social, por el ambiente completo, y una educación que sólo consiste en el influjo sistemático del educador sobre el alumno dejaría morir a éste espiritual y moralmente de hambre y degeneraría en una técnica y una táctica psicológica artificiosa" [1].

En tercer lugar, la comunidad escolar debe tener alguna autonomía. Si realmente existe un sentido de solidaridad y colaboración, ha de haber también una margen de libertad para la actuación individual y colectiva. Sobre esta base ha surgido el método de trabajo libre por grupos de Cousinet, y la autonomía de los alumnos, de que ya se ha hablado.

Finalmente, y en relación con lo anterior, está el sentido de comunidad y autonomía que desarrolla y cultiva la voluntad individual, por paradójico que parezca. En efecto, toda comunidad está basada en el espíritu de responsabilidad de los que la constituyen; cada uno se siente responsable respecto a la totalidad y tiene que desempeñar su papel en ella del mejor modo posible. Aunque haya un espíritu superior al individuo en la comunidad, ésta no puede existir sin la colaboración de la individualidad. Pero ninguna comunidad escolar es posible sin una tradición, sin un espíritu de continuidad. Cada escuela debe tener su historia, su sello propio. La escuela, cada escuela, no es una institución momentánea, pasajera, abstracta, sino que es, o debe ser, una entidad viva, con un pasado y un presente propios, característicos. Los alumnos que pasen por ella, las sucesivas promociones, deben sentirse unidas entre sí y a la escuela como formando parte de un organismo espiritual. De aquí la conveniencia de asociar a los antiguos alumnos a la escuela y de despertar en ella el espíritu corporativo, al modo como lo hacen por ejemplo, los egresados de los clásicos colegios

[1] G. Wyneken: *Las comunidades escolares libres.*

ingleses, o de las universidades norteamericanas, quienes durante toda su vida se sienten unidos entre sí y a su escuela.

4. La coeducación

El principio de la comunidad educativa tiene como complemento natural el de la coeducación. Entendemos por ella la educación en común de los alumnos de uno y otro sexo. La coeducación de los sexos ha sido definida y atacada por diversas razones, más o menos fundadas. Trataremos de dar cuenta de unas y otras, exponiendo sus ventajas y sus inconvenientes [1].

Los defensores de la coeducación aducen el hecho social de que niños y niñas, muchachos y muchachas, conviven de un modo natural en la familia, en la vecindad, en la iglesia, en el trabajo y en las diversiones, sin que haya razón para que no lo hagan en la escuela, donde se encuentran bajo el control del educador. La separación de los sexos en la escuela es, pues, antisocial y como tal antipedagógico. Los opositores a la coeducación aducen que ésta no es una razón, ya que en la escuela se producen frecuentemente, entre individuos de uno y otro sexo, relaciones sexuales prematuras, y por tanto inmorales. Pero la verdad es que también ocurren en la vida relaciones inmorales de este género y por tanto habría que separarlos, es decir, que se llegaría al aislamiento completo entre los individuos.

En defensa de la coeducación se dice que los alumnos de uno y otro sexo llegan a conocerse mejor con el trato recíproco y a perder el carácter de *tabú* que tiene el sexo opuesto, con todas las consecuencias de las repulsiones y represiones que la psicología freudiana ha señalado. Se dice también que los alumnos de un sexo completan sus cualidades con las del opuesto, es decir, que los muchachos se hacen más sensibles, menos rudos y las muchachas más enérgicas e independientes de lo que suelen serlo aisladamente.- Se correría, sin embargo, el peligro de la masculinización de las muchachas y el afeminamiento de los muchachos. Sin embargo, la experiencia no ha demostrado esto. El pueblo norteamericano está educado en forma de coeduca-

[1] Véase Margarita Comas: *La coeducación de los sexos en la obra* "La educación sexual y la coeducación de los sexos", G. R. Lafora y M. Comas.

ción y nadie creerá que sus hombres y mujeres carecen de virtudes viriles y femeninas, respectivamente.

Otra razón en defensa de la coeducación es la de que los alumnos y alumnas encuentran en ella más oportunidades para satisfacer su vocación, independientemente de sus cualidades femeninas o masculinas. Es decir, las muchachas pueden realizar los mismos estudios y trabajos que los muchachos, como ocurre hoy en la vida social real, en la que no se pide más que la capacidad y el rendimiento. Sería inútil querer reducir hoy a las muchachas al papel de madres o amas de casa, aunque puedan ser una y otra cosa si lo desean, pues son compatibles con el trabajo fuera del hogar. La mujer ha llegado a todas las profesiones y debe estar preparada para poder desempeñarlas debidamente.

Otra razón en favor de la coeducación es de orden cívico. Si la mujer ha conquistado en todas partes el derecho a participar e intervenir en la vida pública, no hay razón para que tenga una educación separada de los hombres, sino que por el contrario conviene que se eduque y conviva con ellos durante su juventud, para poder participar de un modo igual en sus deberes y sus derechos posteriormente.

Finalmente, hay una razón humana, espiritual, superior. Hombres y mujeres son esencialmente iguales. Unos y otras deben tener acceso a las manifestaciones más alevadas del espíritu, el arte, la ciencia y la técnica. Y esto sería difícil, o imposible, si no tuvieran una preparación adecuada, que fuera idéntica en uno y otro sexo, y por tanto sin que haya una razón para darla por separado.

Naturalmente, los adversarios de la coeducación aducen también sus razones. En primer lugar, ya hemos indicado el peligro de la sexualidad, que puede desarrollarse en las escuelas con coeducación. Pero esto también ocurre en los colegios con internados en que existe la separación de los sexos, sólo que en un sentido homosexual, que no es ciertamente más favorable que el heterosexual.

En segundo lugar, se dice que las diferencias entre uno y otro sexo son lo bastante acentuadas para que requieran una educación aparte. Sin negar, naturalmente, la existencia de tales diferencias, cabe preguntar si precisamente en virtud de ellas conviene más la coeducación que facilita su desarrollo y

al mismo tiempo su contrapeso por la convivencia y trato con el sexo opuesto.

Finalmente, se aducen razones de índole social, como es la diferente misión en la vida del hombre y la mujer; debiendo ser ésta ante todo madre de familia y ama de casa, su educación debe acomodarse a esta función. Pero ya se ha dicho que ésta no es incompatible con la vida intelectual y con el trabajo social, y que por tanto puede recibir una educación en común con los alumnos del otro sexo.

Aparte de estas razones hay otras de carácter nacional, tradicional, que pueden tenerse en cuenta. En los países en que no existe una tradición de convivencia entre los adultos de uno y otro sexo más que en contadas ocasiones, es posible que no pueda introducirse la coeducación sin más en todas las escuelas. De hacerse habría de serlo con carácter experimental en unas pocas instituciones, para luego irse ampliando a las demás. Hay también razones de índole religiosa confesional que se oponen a la coeducación, como lo hace la Iglesia católica y alguna otra; en cambio, las protestantes no oponen dificultades serias a ella.

Experimentalmente se ha visto que no hay peligros para el desarrollo intelectual y moral de los alumnos en las escuelas con coeducación. Ya hemos dicho que la casi totalidad de las escuelas públicas norteamericanas son coeducacionales. Así lo son la mayoría de las escuelas nuevas de Europa. Y en ninguna de ellas han visto inconvenientes para la coeducación, sino más bien ventajas. Así lo dice el fundador de la *Bedales School*, Mr. Badley: "En cuanto a la ganancia mental, hay para cada sexo un estímulo intelectual, algo distinto en la presencia del otro. Al principio la muchacha se desarrolla más rápidamente, y en esta época su mayor agilidad mental y vivo interés sirven de acicate al muchacho y le ayudan a dominar su característica dificultad de expresión. Ella, en cambio, gana por la mayor amplitud de miras en el tratamiento de cualquier materia, que es el resultado de los puntos de vista diferentes, a veces, desde los cuales lo consideran. Y para ambos hay beneficio al estar en contacto diario con maestros de ambos sexos" [1].

Por su parte, la "Institución Libre de Enseñanza" de Madrid, la escuela que más ha contribuído al desarrollo pedagógi-

[1] J. H. Badley: *Bedales, a pioneer school.*

co de España, y que ha practicado la coeducación al poco de su fundación, hasta su supresión en 1939, exponía en su programa redactado por uno de sus inspiradores, el señor Cossío, lo siguiente: "La Institución estima que la coeducación es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Sin desconocer los obstáculos que el hábito opone a este sistema, cree, y la experiencia lo viene confirmando, que no hay otro medio de vencerlo sino acometer con prudencia la empresa, dondequiera que existan condiciones racionales de éxito. Juzga la coeducación uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, inferioridad que no comenzará a desaparecer hasta que aquélla se eduque, en cuanto a la cultura general, no sólo *cómo*, sino *con* el hombre" [1].

5. El educadór

Ya se ha dicho que el elemento decisivo en toda educación es, junto al alumno, el educador. Las condiciones que debe reunir éste en una función tan delicada como es la formación del alma del educando son muy complejas y delicadas. El educador no puede ser un simple jornalero que realiza su función por ganarse meramente la vida, aunque claro es que debe ser debidamente remunerado. Tampoco puede ser un mero funcionario, que cumple burocráticamente su misión, sin interés ni entusiasmo. Finalmente, no puede ser tampoco un simple agente docente, que limita su papel a enseñar unas cuantas nociones o reglas. Por el contrario, el educador debe ser ante todo una persona que posea vocación para su misión, que se sienta llamado a ella por un interés "desinteresado", si se puede emplear esta expresión, que tenga simpatía por los niños, que se sienta atraído por la función educativa. Además, debe poseer condiciones especiales de carácter, paciencia, persistencia, capacidad de trabajo, tacto, sentido social, etc. Finalmente, debe recibir una preparación especial, lo más elevada posible, no sólo en las materias que va a enseñar, sino en el conocimiento del alma infantil y de los fines y medios de la educación.

[1] Véase: L. Luzuriaga, *La Institución Libre de Eenseñanza y la Educación en España* (Universidad de Buenos Aires).

Desde hace mucho tiempo se ha tratado de caracterizar el tipo de educador. La mayor parte de los pedagogos del pasado y del presente han expuesto las condiciones que debe reunir éste. A título de ejemplo, indicamos a continuación algunas caracterizaciones suyas.

Ya Luis Vives dedicó uno de sus magistrales estudios pedagógicos a la caracterología del maestro: "Deben los maestros —dice— no sólo saber mucho para poder enseñar bien, sino tener la aptitud y habilidad necesarias; ser de costumbres puras, y su principal cuidado el de no decir ni hacer cosa que traiga mal ejemplo a los oyentes o los induzca a imitar lo que carezca de justificación... Ha de ser todo maestro persona "buena" y "amante de las letras"; por esta condición enseñará con gusto para cumplir su misión; por la otra realizará el provecho de los demás. Sentirá afecto paternal hacia sus discípulos, si éstos han de ocupar el puesto de hijos suyos, sin mirar la utilidad que de ellos y de la profesión haya de reportar, porque nunca será buena la enseñanza que se vende... El amor del maestro será como el del verdadero padre, pues no engendra más en el hombre el autor del cuerpo que el del alma. Ahora, que ese amor paternal no ha de ser ciego, sino vidente y con la perspicacia para observar lo que deba confirmarse, cambiar o corregir en los discípulos..." [1].

Posteriormente Locke al tratar de las condiciones que debía reunir un preceptor, es decir, un educador, decía: "Del mismo modo que el ejemplo del padre debe enseñar al hijo a respetar a su preceptor, del mismo modo el ejemplo de éste debe estimular al niño a las accions cuyo hábito quiere inculcarle. Su conducta no debe desmentir jamás a sus preceptos, al menos que no quiera pervertirlos. No servirá de nada que el preceptor hable de la necesidad de reprimir las pasiones, si él mismo se abandona a alguna de ellas; y en vano procurará reformar un vicio o una inconveniencia de su discípulo, si él se lo permite a sí mismo". Y más adelante advierte: "Pienso que este empleo exige mucha moderación, medida, ternura, celo y discreción; cualidades todas difíciles de encontrar unidas en la misma persona, sobre todo entre gentes a quienes no se ofrece sino un corto salario" [2].

[1] Vives: *Tratado de la enseñanza.*
[2] Locke: *Algunos pensamientos sobre educación.*

Más tarde Herbart exponiendo también la dificultad de encontrar un buen educador, dice: "Un joven que sea sensible al encanto de las ideas, que represente la idea de la educación en toda su belleza y en toda su magnitud, y que, finalmente, no tema entregarse durante algún tiempo al más variado tránsito de la esperanza, a la alegría, un joven tal puede decidirse a elevar un muchacho, en medio de la realidad, a una existencia mejor, con tal de que posea la ciencia y la reflexión necesarias para contemplar y representarse, de un modo humano, esta realidad como un fragmento del gran todo" [1].

Pero el primero que realizó una caracterización precisa del educador fué Dilthey. Para él, el genio pedagógico se asemeja al de los poetas. "El fenómeno elemental en tales almas —dice— es tan poco intencionado y aprensible como el del alma del poeta. Es algo enteramente originario. Es dado en el poder de emociones involuntarias en el espíritu. Se observará que la capacidad de atracción que un hombre ejerce sobre otros está condicionada por el modo cómo se entrega. Únicamente las naturalezas impulsivas ejercen tal poder. Cuando se sienten tales intensos sentimientos respecto a los niños y éstos responden a ellos apasionadamente, existe una disposición elemental. En primer lugar, toda observación de almas infantiles está basada en estas emociones elementales. No es cosa de meras operaciones intelectuales. Sólo comprendemos a un hombre cuando sentimos con él, cuando revivimos en nosotros sus emociones: comprendemos sólo con el amor".

Como segundo rasgo del carácter del educador considera Dilthey una ingenuidad ininterrumpida, que aproxima el educador al alumno, Y un tercer rasgo es para él una sensibilidad sobre la vida anímica "que es tan viva, tan plena de sentido de la realidad que subsiste contumazmente frente al análisis y a la abstracción inevitables del conocimiento. Pero así surgen las espléndidas figuras juveniles de Platón: un mónumento único del eros pedagógico. Así nacen las figuras de Pestalozzi en el *Leonardo y Gertrudis*... Leemos y sentimos que el mundo no puede ser pobre en tanto que se sientan así la vida, el mundo, la familia" [2].

Pero naturalmente, nadie puede exigir que el educador sea

[1] Herbart: *Pedagogía general.*
[2] Dilthey: *Fundamentos de un sistema de pedagogía.*

un genio pedagógico como Sócrates, Platón, Abelardo, Comenio, Pestalozzi, Froebel y Herbart, que Dilthey pone como modelos. El educador no necesita ser un genio, ni un santo, ni un héroe. Basta que sea eso sólo, un educador, un ser capaz de influir en el alma del ser juvenil para elevarla a alturas cada vez mayores.

Según Kerschensteiner el tipo de educador debe contener los siguientes caracteres: "1º La simple tendencia hacia la formación del hombre como individualidad, que destaca de las demás inclinaciones, de tal forma que en la realización de dicha tendencia halla el educador su máximo goce. 2º La capacidad para perseguir dicha inclinación en forma provechosa, es decir, llegar a conseguir la formación del alma particular del educando en la medida que su capacidad lo permite. 3º La tendencia específica dirigida precisamente hacia el hombre futuro, esto es, a la personalidad que brota, o mejor dicho, al alma infantil como portadora de valores, y 4º La seguridad constante de influir durante el desarrollo, o lo que es lo mismo, el deseo de estimular aquella formación de valores que en principio está ya determinada en el alma individual" [1].

Spranger ha estudiado el carácter del educador en sus famosas *Formas de vida,* que ya hemos mencionado. Para él el educador constituye una variedad del tipo social que, como sabemos, se caracteriza por su amor a los demás hombres. "Mas su amor —dice— sigue una doble dirección al dirigirse al alma en desarrollo y a sus posibilidades de valor rudimentarias aún, mas también al sentido ideal y al valor de la vida que trata de despertar partiendo de estas posibilidades. A los valores que encuentra sobre sí quisiera darles suelta, con riqueza y pureza aún mayores, en el seno del alma juvenil en formación. Algo erótico hay frecuentemente en esta fe, en la fuerza y en la pureza de la juventud. La doble emoción que en lo íntimo del educador se agita es eso: amor a los valores ideales y amor al alma que busca" [2].

Finalmente, Hermann Nohl, al exponer el ser del educador, dice que ante todo conviene acentuar el carácter esencialmente creador de la actuación educativa, que no es la sumisión de un caso a una regla, sino que se parece ante todo a la misión del artista. En este sentido, el educador debe poseer un espíritu

[1] Kerchensteiner: *El alma del educador.*
[2] Spranger: *Formas de vida.*

inventivo, "que utiliza toda ocasión y toda oportunidad para dar al niño la posibilidad de ejercitar sus fuerzas". Como segundo carácter del educador señala el humor, que va contra la pedantería del método y la seriedad del educador. El humor "está sostenido por la satisfacción de la productividad y la torrencial alegría, la espontaneidad artística y la carencia de fines del niño, pero que al mismo tiempo ve sus límites, con lo que se encuentra aquí también aquella polaridad que revela todo lo pedagógico entre el amor y la autoridad". El tercer rasgo del carácter del educador es la imparcialidad. "Cuando nos hallamos ante los niños, sea cual fuere la confesión a que pertenezcan, debemos tener sólo una voluntad, la de ser pedagogos y la íntima aspiración a hacer de ellos, no partidarios, sino hombres" [1].

Para terminar esta caracterización hemos de referirnos a una diferencia que se establece de ordinario entre el educador de niños y el educador de jóvenes, y según la cual se da más importancia y consideración social a éstos o aquéllos. En este sentido, nada más elocuente que las palabras del profesor español Manuel B. Cossío, quien criticando esa diferenciación dice: "Y, en aquel respecto, quiero decir en el de educador, ¿qué más ni qué otra cosa, en lo esencial, en lo permanente de su función corresponde hacer al solemne catedrático de universidad que no corresponda igualmente a la humilde maestra de párvulos? Pues que, ¿cambian, por ventura, en algo que sea substancial de uno a otro grado, ni el sujeto, ni el objeto, ni el fin de la educación, ni, por consiguiente, el valor y la trascendencia de la obra educadora? ¿No es el mismo hijo, todo él, de una vez íntegramente —que no parte distinta, inferior o superior en cada caso— el que confiamos, así a la universidad como a la escuela? ¿No exigimos de ambas idéntico interés y tacto pedagógico, y no pedimos a una como a otra, que nos devuelvan al hombre sano, inteligente, honrado, laborioso, apto para la lucha de la vida, accesible a todo noble ideal? Si en la edad del alumno, que es lo único que cambia, hubiera de fundarse el pretendido orden jerárquico, iríamos al absurdo, que todos rechazaréis, de considerar al médico de niños inferior al de adultos" [2].

Por último, hay otra diferencia que se suele establecer entre el educador y el pedagogo, entre el práctico y el teórico de la educación, según la cual se da también mayor importancia al teórico, que suele ser el profesor de pedagogía. En realidad ya hemos visto que en la educación no puede haber una distinción entre la teoría y la práctica; que toda educación supone acción y reflexión. Por lo tanto, no puede ni debe establecerse una diferencia entre el teórico y el práctico de la educación. Nadie puede ser un hombre educador, si no tiene una idea de lo que la pedagogía es, ni nadie puede ser pedagogo si no posee alguna experiencia de la educación. En este sentido, Pestalozzi fué el modelo insuperable, pues unía una preparación filosófica y una reflexión pedagógica valiosas con una práctica y una experiencia educativa inestimable. Naturalmente es difícil llegar a esta unidad de saber y actuar, pero a ella debe aspirar todo verdadero educador. De otro modo se convertirá en un ser rutinario, mecánico, o en un ente alejado de toda realidad educativa. De aquí la necesidad de una preparación de carácter superior para el magisterio y de una experiencia educativa en la escuela, de lo que se hablará más tarde.

Si después de todo lo expuesto quisiéramos sintetizar, en una tabla de valores, las condiciones que debe reunir el educador, podríamos decir que son las siguientes:

1º Vocación, interés, atracción por la educación;
2º Amor, afecto, simpatía por la infancia y la juventud;
3º Sensibilidad, inteligencia para comprenderlas;
4º Condiciones físicas de salud, resistencia, agilidad;
5º Atractivo personal, gracia, tacto, humor;
6º Carácter, personalidad, autoridad;
7º Cultura general, interés por la ciencia;
8º Arte, capacidad, destreza técnica, docente;
9º Moralidad personal y profesional;
10º Sentido social, espíritu humano.

Claro es que no es posible reunir todas estas condiciones en una persona, pero sí debe aspirarse a poseer el mayor número posible de ellas.

[1] Hermann Nohl: *Teoría de la educación.*
[2] Manuel B. Cossío: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza.*

Capítulo XV

EL MÉTODO

1. El carácter del método

El método es el instrumento principal de que se sirve el educador para conseguir sus fines. Así ha sido empleado desde que la educación existe. Todos los grandes educadores, desde Sócrates hasta nuestros días, han creado sus propios métodos pedagógicos. Es pues difícil, si no imposible, encontrar o aplicar un método único de carácter universal.

Se ha definido el método de formas diversas. Pero ante todo hay que distinguir el método lógico del método pedagógico. Aquél persigue el descubrimiento de la verdad, la obtención del saber; éste, la transmisión de las verdades adquiridas, la comunicación del saber. Aquél se refiere a la investigación, éste a la enseñanza. El método lógico se aplica al estudio teórico de la pedagogía; el método pedagógico, a la realización práctica de la educación.

Limitándonos al método pedagógico, al método de la educación, hemos de advertir que éste depende de la finalidad que se persiga. Cuando el fin de la educación era la pura transmisión de conocimientos, el método tenía un carácter eminentemente intelectual; cuando, como hoy, el fin de la educación es el desarrollo integral de la individualidad, el método tiene que ser más complejo, y de carácter particularmente global y activo. Pero el método pedagógico no sólo depende del fin que se persigue, sino también del sujeto a quien se dirige. No es lo mismo el método que se aplique al niño pequeño que al adolescente, ni el que se utilice para niños normales que para los anormales.

Durante mucho tiempo se ha perseguido la confección de un método único y uniforme para todas las formas de la educación. Así lo hicieron los grandes didácticos como Ratke, Comenio y Pestalozzi. Pero hoy sabemos que es imposible descubrir y aplicar tal método universal. Tiene que haber tantos métodos como fines se persigan en la educación. También se llegó a caer en una especie de idolatría del método; éste lo era todo en la educación. Hoy sabemos que lo decisivo en ésta es la personalidad del educador, y que el método no es más que un auxiliar, un instrumento que él ha de manejar. Pero, con todo, es un elemento esencial de la educación, y por tanto nos vamos a ocupar de él, primero en general, después en forma particular.

2. Condiciones del método

Refiriéndonos a las condiciones generales del método educativo, Comenio fué el primero que en su *Didáctica* lo trató de un modo sistemático y certero, estableciendo las siguientes reglas metódicas: 1º Debe enseñarse lo que hay que saber; 2º Lo que se enseñe, debe enseñarse como cosa presente de uso determinado; 3º Lo que se enseñe, debe enseñarse directamente, sin rodeo alguno; 4º Lo que se enseñe debe enseñarse tal y como es, a saber, por sus causas; 5º Lo que se ofrece al conocimiento debe presentarse primeramente de un modo general y luego por partes; 6º Deben examinarse todas las partes del objeto, aun las más insignificantes, sin omitir ninguna, con expresión del orden, lugar y enlace que tienen unas con otras; 7º Las cosas deben enseñarse sucesivamente, en cada tiempo una sola; 8º Hay que detenerse en cada cosa hasta comprenderla; 9º Explíquense bien las diferencias de las cosas para obtener un conocimiento claro y evidente de todas [1].

Estas reglas, que deberían llamarse las reglas de oro de la didáctica, pueden compararse sin mengua con las que Descartes estableció para el método lógico en su famoso *Discurso sobre el método*.

El otro gran pedagogo que se ocupó sistemáticamente del método en general fué Pestalozzi, quien señala las siguientes reglas, que él llama físico-mecánicas, pero que en realidad son didácticas o, mejor, educativas, porque rebasan la pura instruc-

[1] Comenio: *Didáctica magna.*

ción: 1º Trae a tu espíritu todas las cosas esencialmente relacionadas en la precisa conexión en que se encuentran realmente en la naturaleza; 2º Subordina las cosas no esenciales a las esenciales, y en particular la impresión de la visión artística de ti mismo a la de la naturaleza y a la de su verdad real; 3º No des a ninguna cosa más importancia en tu representación que la que tiene relativamente para tu especie en la naturaleza misma; 4º Ordena también según su semejanza todos los objetos del mundo; 5º Fortifica la impresión de los objetos importantes en ti mismo, haciéndolos obrar sobre ti por distintos sentidos; 6º Tratar de ordenar una seria acción en todo arte del conocimiento en la que cada nuevo concepto, sea sólo una adición pequeña apenas perceptible a conocimientos anteriores profundamente impresos y hechos para ti casi indelebles; 7º Aprende a completar lo simple hasta la mayor perfección antes de avanzar a lo complejo; 8º Reconoce en cada razonamiento físico el resultado de la plenitud compleja del fruto en todas sus partes y advierte que cada juicio exacto ha de ser resultado de una intuición realizada en todas sus partes del objeto a juzgar; 9º Todas las acciones físicas son absolutamente necesarias, y esta necesidad es un resultado del arte de la naturaleza, la proporción con la cual reúne entre sí los elementos aparentemente heterogéneos de su materia para la consecución de un fin; 10º Produce riqueza y pluralidad en estímulos y juegos, de modo que los resultados de la necesidad física lleven en sí el mismo sello de la libertad y la independencia; 11º Reconoce ante todo la gran ley del mecanismo físico, a saber, el encadenamiento general y firme de sus acciones y las relaciones de la proximidad o lejanía de su objeto a tus sentidos; 12º No olvides nunca: esta proximidad o lejanía física de todos los objetos que te rodean determina lo decisivo de tu vocación (y aun de tu virtud) [1].

En estas reglas, de valor pedagógico extraordinario, se hallan contenidos, como veremos después, los principios básicos del gran descubrimiento de Pestalozzi, la intuición, que con la acción, ha servido de guía para toda la educación moderna.

[1] Pestalozzi: *El Método.*

3. Evolución del método

El método o, mejor, los métodos pedagógicos han seguido la misma evolución que los fines u objetivos de la educación. Comenzaron por su forma más simple, la exposición de la materia a enseñar; siguió después el diálogo y la interrogación basada en las palabras; a éstos sucedió la mostración de los objetos, la intuición, y por fin se llegó a la participación directa del alumno, a los métodos activos de la educación. En general se puede resumir este proceso: de la palabra a la cosa y de la cosa a la acción.

El proceso metódico ha evolucionado también en el sentido de cambiar su orientación desde la parte objetiva a la subjetiva, desde la preocupación por las cosas al interés por el sujeto; en una palabra, se ha llegado a psicologizar los métodos de la educación. Pero aquí se corre también el riesgo de que se abandone la materia por el sujeto, y que el método llegue a convertirse en algo vago y fluctuante, sin objetividad. Lo discreto parece ser tener en cuenta los dos puntos esenciales del método: el objeto y el sujeto, el fin y los medios, sin caer en ninguno de los dos excesos, ni en el logicismo, ni en el psicologismo, sino integrando uno y otro.

En este sentido, las características principales del método pedagógico según A. y J. Schmieder son las siguientes:

1º El método, el conjunto de los procedimientos de instrucción, debe en todos sus puntos responder a las leyes existentes del pensamiento (momento *lógico*).

2º Cada una de las fases del método debe fundarse en la observación del espíritu infantil (momento *psíquico*).

3º Las medidas metódicas deben llevar siempre el sello de la adaptación de sus propios fines, esto es, deben producir con relativamente poco esfuerzo el mayor número posible de resultados exactos (momento *económico-didáctico*).

4º El método no debe consistir en procedimientos de adiestramiento ni rutinarios para alcanzar los fines que se desea; de una técnica perfecta debe proceder un verdadero arte metódico (momento *estético-ético*).

5º El método didáctico debe ser servido por auténticas personalidades docentes (momento *personal*).

Según estas características, esos autores definen el método

del modo siguiente: "Es una reunión organizada (síntesis) de medidas didácticas que se fundan sobre conocimientos psicológicos, claros, seguros y completos, y sobre leyes lógicas, que realizadas con habilidad personal de artistas, alcanzan sin rodeo el fin didáctico previamente fijado" [1].

Claro es que aquí se habla solamente del método pedagógico en su aspecto didáctico; pero ya hemos dicho que hay otros aspectos en la educación que no son los puramente intelectuales o instructivos, y que por tanto hay otros métodos que los didácticos o sea los de carácter activo.

Para nosotros el método educativo es aquel conjunto de reglas o normas que tratan de alcanzar el desarrollo integral del ser individual, mediante las materias y actividades que el educador considera necesarias en vista de las características psicológicas del educando y de los fines perseguidos.

No hay pues un método único y universal, sino una serie de métodos, que se deben emplear según las circunstancias objetivas y psicológicas de la educación, dejando por lo tanto al educador en libertad de adoptar el más adecuado.

4. Clases de métodos

Además de los métodos que acabamos de indicar y de los expuestos al tratar de los métodos generales de la pedagogía, o sea la inducción y la deducción, el análisis y la síntesis, existe una multitud de métodos, que en resumen pueden clasificarse del modo siguiente:

Métodos lógicos: Entre ellos figuran la abstracción y la determinación. Por *abstracción* se entiende, según Wundt, el procedimiento por el cual, de una representación compleja, o de una pluralidad de representaciones, retenemos determinados componentes como elementos de un concepto y eliminamos los restantes. Se realiza la abstracción, por ejemplo, cuando en el estudio de una planta se fija la atención en una sola de sus cualidades, el color o la forma, o en el estudio de una frase se atiende a la ortografía o al significado de una palabra. La *determinación* es la inversión de la abstracción, a la cual supone; por ejemplo, si en el estudio de una planta se han abstraído sus

[1] A. y J. Schmieder: *Didáctica general.*

caracteres esenciales y después los aplicamos a otra aún no examinada, añadiéndolos a los propios de ésta, tendremos un ejemplo de determinación; así se obtienen las clasificaciones botánicas en familias, especies, géneros, etcétera.

Métodos psicológicos: Ya se indicaron también algunos de ellos al tratar los métodos pedagógicos, como eran el método genético, el estadístico, el de la comprensión, etc. A ellos habría que añadir otros más relacionados con la educación, como el de la observación y la experimentación psicológicas, la presentación, la intuición, la comprobación, etc. Pero de ellos se hablará particularmente al tratarse de los métodos estrictamente educativos.

Métodos educativos: En general pueden dividirse en tres grupos: 1º *Los métodos didácticos.* Aunque todo método educativo es siempre didáctico, ya que siempre enseña algo nuevo, damos el nombre de métodos didácticos a aquellos métodos en los que predomina el aspecto de la instrucción y la enseñanza y se pueden reducir a tres: el expositivo, el interrogativo y el intuitivo. 2º *Los métodos activos.* En ellos prevalece el aspecto creador, activo del alumno sobre el receptivo de los anteriores, y son los característicos de nuestro tiempo. Entre ellos se cuentan los métodos Montessori y Decroly, el Método de proyectos y el Plan Dalton, etc. En unos predomina la actividad sensorial, en otros, la actividad intelectual, unos son predominantemente individuales y otros colectivos. 3º *Los métodos especiales,* llamados así porque sin reunir todas las características de los métodos auténticos, tienen algunas de ellas según la finalidad a que se aplican; así los paseos y excursiones escolares, las proyecciones y el cine escolar, los discos y la radio educativa, etc.

Aparte de éstos existen multitud de métodos, que constituían una verdadera casuística en la pedagogía tradicional, escolástica, con nombres raros y complicados, pero que en realidad no tienen más que un valor histórico, de pura erudición recargando la memoria sin valor pedagógico alguno. Por ello nos limitamos en la exposición siguiente a los métodos que creemos más importantes.

CAPÍTULO XVI

LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS

Los métodos didácticos son, como hemos dicho, los que primeramente se han empleado en la educación, y en esencia se reducen a tres: el expositivo, el interrogativo y el intuitivo. Cada uno de ellos a su vez presenta diversas manifestaciones o expresiones, pero todas ellas están contenidas en las ideas de la exposición, la interrogación y la intuición, respectivamente.

Aunque los métodos activos han sustituído hoy en gran parte a los didácticos, aún conservan éstos su función dentro de la enseñanza tradicional, y es posible que no se les pueda sustituir o eliminar del todo en la educación presente. Sólo que habrán de ser utilizados con discreción, para evitar que la enseñanza se convierta en puramente verbal, intelectualista y dogmática.

El denominador común en todos ellos es, en efecto, la lección del maestro, contenida en un programa señalado de antemano y en horas también previamente señaladas. La actividad aquí es principalmente la del educador, quien asume sobre sí todo el trabajo de la clase, dejando al alumno un papel principalmente receptivo y pasivo. La función del educador es como hemos dicho insustituíble, pero también lo es la participación del alumno, y ésta la suelen reducir al mínimo los métodos didácticos. El problema está en cómo vivificar éstos equiparándolos en lo posible a los métodos de la actividad. Ésta constituiría la misión del educador, que sería así el orientador o director más que el actor de la obra educativa.

1. El método expositivo

Es el método clásico de enseñanza, y el que más se ha utilizado hasta ahora. Consiste sencillamente en la presentación de un determinado contenido o materia por parte del maestro. En él se utiliza la descripción, el relato y la narración de hechos y sucesos. En general, tiene un aspecto dogmático cuando la exposición no se hace de un modo vivo y animado. Para tener éxito necesita, pues, el educador, poseer dotes especiales de expositor y narrador. La exposición ha de ser clara, precisa y viva; ha de realizarse también de un modo libre y al parecer espontáneo, aunque haya sido preparada de antemano. El tono de la exposición ha de ser ni muy alto, ni muy bajo, sino acomodado a las condiciones del auditorio; la exposición tampoco debe ser muy larga, ni muy reducida, sino más bien breve y pausada. En general, la exposición adopta la forma de lección, y a veces la de conferencia, cuando se trata de personas adultas; entonces se recomienda terminarla con una frase o período que sintetice lo dicho.

El método expositivo tiene la desventaja de ser abstracto, verbal y pasivo para el alumno. Éste permanece sólo como oyente, y su atención se pierde fácilmente. En general su efecto es superficial y pasajero. Por ello se le trata de reducir al mínimo en la educación moderna, aunque naturalmente no se le puede excluir por completo. Sólo hay que emplearlo discretamente, más bien como anuncio o indicación de lo que se va a hacer después en formas más interesantes y activas para el alumno.

Una forma especial del método expositivo es la narración poética o literaria de los hechos —por ejemplo, los históricos— que se quieren dar a conocer. Para ello se puede emplear la lectura o la palabra del educador cuando éste posee cualidades especiales para ello. Pero siempre sin caer en la oratoria y en la retórica a que se suele expone. en estos casos. No hay que insistir en que la dicción del educador debe ser lo más perfecta posible, desprovista de expresiones vulgares o dialectales, pero también sin afectación o amaneramiento. El tono de voz y la expresión deben acomodarse a los que emplean las personas cultas.

2. El método interrogativo

Un paso más allá en el camino de la actividad didáctica lo presenta el método interrogativo. La interrogación suele emplearse de varios modos. En primer lugar, puede utilizarse en forma de diálogo, dando lugar a lo que se ha llamado el método dialéctico o socrático. Puede emplearse también en forma de examen como comprobación de lo aprendido. Y puede usarse ocasionalmente en el curso de una exposición para ver si se ha entendido lo que se ha expuesto.

En general, la forma dialogada, tal como la empleó Platón en sus diálogos socráticos, no se puede aplicar en la escuela en toda su pureza. Para ello se requiere en el alumno un alto grado de desarrollo mental y en el educador una habilidad que no es exigible a todos. Pero si no en su integridad, la forma dialogada puede y debe utilizarse en la educación, cuando no se reduce a las preguntas y respuestas estereotipadas, como ocurre con el Catecismo. El diálogo debe ser libre, espontáneo, surgido de un tema o problema que interesa al alumno.

Una forma especial de la forma interrogativa es la conversación libre, en la cual intervienen varios alumnos sin esperar a ser preguntados; sería la forma más aproximada al coloquio o simposio platónico. Esto puede hacerse con los alumnos mayores, suscitando el educador con sus preguntas el interés de ellos, y ellos a su vez haciendo preguntas al educador. No hay que olvidar, en efecto, que la forma dialéctica no consiste en que uno pregunte y otro responda siempre, sino en que éste a su vez pregunte también. De otro modo no hay diálogo posible.

La pregunta como comprobación de que se entiende lo expuesto debe ser ocasional, con la interrupción de la exposición por breves momento. Si se hace de un modo continuo se corre el riesgo de que se pierda el interés por lo que dice el educador. En cambio, hecha oportunamente puede mantenerlo, evitando las posibles distracciones.

Por último, la interrogación como comprobación de lo aprendido, como examen, es la que menos valor educativo posee, sobre todo cuando se hace de un modo mecánico o con preguntas fijas. Si se necesita una comprobación de la enseñanza deben utilizarse las formas de expresión orales y escritas de que se hablará después.

3. El método intuitivo

Más allá, en el sentido de la educación activa, va el método intuitivo. Fundado en las ideas de Comenio y Pestalozzi, consiste en la presentación de objetos o imágenes y en su elaboración en la imaginación y la inteligencia del alumno. No podemos entrar aquí en la discusión filosófica entablada acerca de la intuición. Baste ahora decir que ésta no consiste en la simple recepción pasiva de las impresiones o sensaciones del exterior, sino que supone también una participación activa de la vida anímica del sujeto. La intuición parte en efecto de la visión o percepción directa de algo presente, sea cosa o imagen y termina en su elaboración conceptual. El conocimiento intuitivo se opone al discursivo tal como se realiza en el juicio o en el concepto, pero debe servir de base a ellos.

Pestalozzi, el verdadero creador de la intuición como método educativo, dice a este respecto: "Todas las cosas que hieren mis sentidos no son para mí medios de adquirir ideas exactas sino en cuanto sus fenómenos [o apariencias] presentan a los sentidos su esencia inmutable e inconmovible en vez de sus relaciones o propiedades variables... A cada intuición profundamente impresa y hecha indeleble en el espíritu humano se anuda con la mayor facilidad, y casi involuntariamente, una serie entera de conceptos accesorios más o menos relacionados con la intuición... Cuando más sentidos emplees en las investigaciones del ser o de las propiedades de una cosa, tanto más exacto será tu conocimiento de ella" [1].

En lo esencial, el carácter intuitivo se basa, pues, en la presentación y observación de objetos, y en su defecto de las imágenes corespondientes. La intuición contribuye al conocimiento como no puede hacerlo la descripción verbal: ninguna descripción de una naranja dará una idea de ella como la presentación de la naranja misma.

Mas para que la intuición tenga éxito no basta presentar el objeto o imagen aisladamente, inconexamente, como hacían las antiguas "lecciones de cosas", sino que aquéllos han de estar en relación con un tema determinado y ser presentados en su ambiente natural: la presentación de una planta o un mi-

[1] Pestalozzi: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.*

neral debe hacerse en relación con el mundo en que se hallan de ordinario.

Cuando el objeto no puede percibirse directamente se acude a su representación gráfica por medio del grabado, el dibujo, la proyección o el film, de los que se hablará después. Limitándonos ahora a los grabados y dibujos, éstos han de reunir las suficientes condiciones de claridad, precisión, expresividad, etc., para que puedan suscitar el objeto que representan. Con este fin pueden utilizarse las ilustraciones de diarios y revistas que sirvan de ejemplo gráfico de las ideas que se enseñan. También pueden componerse con ellas cuadernos especiales o fichas para formar así un archivo gráfico de la escuela, que pueda utilizarse en el momento oportuno.

La intuición se extiende también al mundo de la ética y de la estética. Percibimos, en efecto, intuitivamente, directamente, los actos morales y los inmorales; los objetos bellos y los feos, sin necesidad de razonamientos. Y la educación debe apelar asimismo a esta intuición de orden espiritual tanto como a la sensible e intelectual.

Por todo lo dicho, se ve que el método intuitivo es un auxiliar indispensable de la acción del educador. Pero también se habrá visto que no constituye un método completo y sustantivo, sino un complemento o instrumento de la palabra del educador o de la acción del alumno.

4. La expresión oral y escrita

El complemento necesario de los métodos didácticos lo constituye la expresión oral y escrita de los alumnos. Si en la vida psíquica a toda acción, a todo estímulo, corresponde una reacción, en la vida educativa a toda impresión debe corresponder una expresión.

La expresión oral es la más directa e inmediata. El alumno puede realizarla de varios modos. Puede responder directamente a las preguntas que le haga el educador, conforme a lo que se ha indicado al tratar el método interrogativo. Puede hacer un resumen o exposición al terminar la exposición de aquél, reproduciendo lo que ha dicho. O bien puede realizar una exposición propia de un tema previamente estudiado.

En la expresión oral hay que atender a dos cosas esencialmente: a la precisión y exactitud del contenido y a la claridad de la expresión. Por lo general, al alumno ordinario le cuesta trabajo hablar, y si lo hace es de un modo balbuceante y confuso. Uno de los fines de la educación debe ser, pues, acostumbrarle a expresarse claramente. No es esta tarea fácil, por la timidez, el temor, la inercia y la falta de claridad en su pensamiento. Pero por ello debe fomentarse desde el primer momento en la escuela, haciendo hablar a los niños.

La expresión escrita es aún más difícil de conseguir. Por lo general, los educadores prestan poca atención a ella, cuando debiera ser uno de sus objetivos principales. La expresión escrita puede hacerse de varios modos. Pueden realizarse pequeños resúmenes de las lecciones en los cuadernos respectivos. Pueden sugerirse temas a desarrollar en relación con lo enseñado. O bien pueden realizarse los trabajos de redacción y composición libres. Éstos a su vez pueden ser de carácter didáctico o de carácter literario. En la actualidad, como veremos después, se da gran importancia a estos últimos.

En relación con los trabajos escritos, están los deberes y ejercicios hechos en casa. Su valor es discutible, sobre todo con los alumnos pequeños; pero son necesarios con los mayores, dadas las circunstancias actuales por el poco tiempo que permanecen en la escuela los alumnos. Sólo hay que evitar el recargo o surmenage o la participación de las personas mayores en ellos.

5. El libro de texto y el de consulta

Otro complemento indispensable de los métodos didácticos suele ser el llamado libro de texto. En él se exponen las ideas esenciales que ha de aprender el niño y que ha de repetir ante el maestro. Se trata, pues, de un aprendizaje memorístico superficial, que no llega a interesar al niño y que tampoco penetra en su conciencia. De aquí que el libro de texto haya sido desterrado de la educación moderna, que califica precisamente de "enseñanza libresca" a la tradicional.

El lugar del libro de texto lo han ocupado los apuntes y cuadernos confeccionados por los propios alumnos. Con ellos se llega a una participación más activa en su educación. Pero aquí se corre el riesgo de que lleguen a convertirse en otros

tantos libros de texto cuando aquéllos son dictados por los maestros y no son elaborado por los propios niños. El cuaderno de apuntes debe ser obra de cada uno de éstos, y en él deben expresar libremente sus propias ideas y no ser una mera copia de los dictados del educador.

El libro no puede ser desterrado de la educación, antes al contrario, ésta debe contribuir a desarrollar el amor por el libro, el cual contiene la esencia de la cultura humana. Pero el libro ha de ser utilizado debidamente, como libro de lectura o como libro de consulta. Ya hemos hablado antes de aquél. Limitándonos ahora al libro de consulta, para que éste tenga eficacia debe contener no sólo el texto en cuestión, sino los ejercicios, problemas, gráficos, etc., adecuados. Los libros de consulta no es necesario que hayan sido escrito expresamente para los niños; muchos libros destinados a los adultos pueden ser utilizados por aquéllos.

El libro de consulta puede y debe llevarse a la clase y dejar que en ella lo manejen los alumnos. Cuando se trataba de aprender de memoria el uso de libros en la clase estaba excluído; pero cuando se trata de aprender realmente, de asimilar ideas de un modo efectivo, el uso del libro en la clase no sólo debe ser permitido, sino requerido. Con mayor razón aún, si cabe, deben utilizarse los atlas, diccionarios y en general todos los auxiliares de la enseñanza.

CAPÍTULO XVII

LOS MÉTODOS ACTIVOS

Los métodos activos son los métodos característicos de la educación de nuestro tiempo. Aunque el principio de la actividad haya sido reconocido desde antiguo, su aplicación integral a la realidad educativa sólo se ha realizado en la educación moderna. El precursor de ella, como de tantos otros aspectos de la educación, fué Rousseau, quien recomienda constantemente en su *Emilio* el empleo de los métodos activos. Así dice: "Despertad la atención de vuestro alumno por los fenómenos de la naturaleza, y lo habréis hecho curioso; mas para satisfacer su curiosidad no os apresuréis jamás a satisfacerla. Poned los problemas a su alcance y dejádselos resolver. Que no sepa nada por que se lo hayáis dicho, sino por que él mismo lo haya comprendido; que no aprenda la ciencia, sino que la invente". Y en otro lugar advierte sagazmente: "Dad a su cuerpo ejercicio constante; hacer a éste vigoroso y sano para hacer a aquél bueno y sabio; hacedle que trabaje, que haga cosas, que corra y salte, que vaya y que venga... Es un lamentable error imaginar que la actividad física impide el trabajo de la inteligencia, como si estas dos clases de actividad no debieran avanzar de acuerdo y como si la una no estuviera destinada a actuar como guía de la otra" [1].

En el mismo sentido activista se han expresado después casi todos los grandes pedagogos y educadores como Pestalozzi y Froebel, y en nuestro tiempo sobre todo Kerschensteiner y Dewey, aquél con su idea de la "escuela del trabajo", éste con la de la "educación por la acción" [2].

[1] Rousseau: *Emilio o de la educación*.
[2] Puede verse la obra del autor *La educación nueva*, de la que están tomadas muchas de las ideas que siguen.

Pero al tratar de los métodos activos, no hay que confundir éstos con la idea de la pura actividad física y manual; por el contrario, el principio de la actividad se extiende a todas las manifestaciones del cuerpo y del espíritu.

En la zona de la vida orgánica y física se halla la actividad que representa el movimiento libre, la capacidad de trasladarse de un lugar a otro, y sobre todo la actividad del juego, en sus dos formas esenciales, como juego libre, espontáneo, y como juego organizado.

En la zona de la vida sensorial está la actividad manual, con la manipulación y la construcción de materiales, con los juegos educativos y el material didáctico corrector.

En la zona de la emotividad se hallan todas las actividades estéticas, basadas en la necesidad de autoexpresión del niño, que se revelan en el modelado, la pintura, el dibujo, el canto, la música, la danza, etc., así como en sus manifestaciones puramente literarias, cuentos, narraciones, fábulas, poesías, etc.

En la zona intelectual tenemos el aprender basado en la propia experiencia y en relación con el ambiente inmediato, la solución de problemas, la realización de proyectos, la exploración del mundo circundante, la investigación de hechos nuevos, la colección de cosas y seres etcétera.

En la zona moral, se halla ante todo la conducta originada en situaciones reales, vivida, no enseñada, ni impuesta, el sentido de la responsabilidad, la práctica de la libertad, la disciplina autoimpuesta.

Por último, en la zona social se halla la vida en comunidad, la autonomía de los alumnos, el sentido de la solidaridad, de colaboración y de mutua ayuda, así como las diversas formas de la comunidad escolar.

En suma, los métodos activos son objetivos pero no antiintelectuales; son prácticos, pero no antiteóricos; son realistas, pero no antiidealistas; son vitales, pero no antisociales.

Ahora bien, la actividad que practican los métodos activos no es una actividad caprichosa, arbitraria, sino que está sujeta a ciertas reglas y condiciones. Aunque cada método posee las suyas propias, podemos sintetizarlas en las siguientes:

1º La actividad no es una actividad desordenada y anárquica, sino que tiene que estar dotada de un sentido, tiene que realizarse con un propósito determinado, con un fin definido.

2º La actividad no puede separarse de los contenidos culturales y sociales que ha de proporcionar la educación, es decir, ha de estar incluída en un plan o programa de trabajo.

3º La actividad ha de partir de las necesidades, intereses y aspiraciones reales del niño, pero ha de ser llevada a término y no interrumpirse arbitrariamente conforme a los deseos o caprichos del momento.

4º La actividad, aun basándose en la iniciativa y el trabajo personales, debe realizarse en colaboración, dentro de un grupo que asuma la responsabilidad del trabajo total.

5º Aunque el maestro, el educador, no ha de imponer una actividad injustificada, debe inspirar y dirigir la que se lleve a cabo en la escuela de acuerdo con lo ya indicado.

6º La actividad ha de conducir a la formación de normas y a la realización de proyectos vitales de un modo autónomo, pero firme, sin dar lugar a extravíos ni deformaciones.

7º A medida que avanza el proceso de la educación, las actividades se van espiritualizando, elevándose a tipos cada vez más altos: el juego libre se convierte en organizado; la manipulación con materiales, en trabajo. El trabajo físico, manual, precede al intelectual; la actividad libre a la actividad organizada; la unión espontánea en grupos a la comunidad disciplinada. Pero nunca se suprimen las etapas anteriores, sino que se conservan en forma más o menos rudimentaria: el trabajo no sustituye del todo al juego, ni las reglas de la disciplina a la actividad espontánea.

8º Finalmente, la idea de la actividad ha de reinar en la escuela como la atmósfera en que viven los niños; no es una regla específica, aplicada a materias o momentos determinados. Pero dentro de ese ambiente general hay momentos de mayor actividad, de trabajo específico, intenso, que se concretan principalmente en los métodos activos.

Es difícil clasificar y ordenar los métodos activos empleados en la actualidad; se puede decir que su número es casi ilimitado. Pero puede intentarse una clasificación de los más importantes desde el punto de vista histórico y psicológico.

Históricamente, los métodos activos que primero han surgido han sido los que acentúan más el carácter individual del trabajo escolar, tal como lo hace el método Montessori. Sucedió a esta tendencia individualizadora, pero sin abandonarla del todo, una nota más colectiva, más social, como la representada por el método Decroly. Con el transcurso del tiempo este ca-

rácter se ha ido acentuando hasta llegar a los métodos francamente colectivos, como el método de proyectos, de trabajos por grupos, etc. Finalmente, el aspecto colectivo del trabajo escolar se ha trasladado a la vida social, dando lugar a experiencias como las de la autonomía y la comunidad escolares.

Desde el punto de vista del desarrollo mental y vital, hay métodos que se refieren principalmente a la primera infancia, como los métodos Montessori y Mackinder; otros, la mayoría, a la segunda infancia, o sea a la edad escolar propiamente dicha, como los de Decroly, Winnetka, Cousinet, etc., y otros, finalmente, a la adolescencia, como el Plan Dalton, el de Howard, la autonomía y la comunidad escolares.

Hay que advertir que con estos métodos no se agotan todos los que tienen carácter activo, pues sobre todo en Norteamérica y en Inglaterra existen otros muchos de ese carácter, como el de juego-trabajo, el de los grupos de estudio, etc., pero que en realidad no son más que variaciones o adaptaciones de los antes enumerados y de los que se tratará a continuación.

1. Los métodos individuales

a) El *método Montessori*.

El método Montessori es uno de los primeros métodos activos en cuanto a su creación y aplicación. Fundado principalmente en las actividades motrices y sensoriales, se aplica sobre todo a la edad preescolar, aunque su autora lo ha extendido también a la segunda infancia. Surgió de la educación de los niños anormales y se aplicó primeramente en las "Casas de los niños" *(case dei bambini)*, que la Dra. Montessori abrió en 1907. De todos los métodos activos es quizá el que mayor difusión ha alcanzado, siendo en realidad un método universal. Aunque esencialmente individual respecto al trabajo, tiene también un carácter social cuando atiende a otros aspectos de la vida y del ambiente de los niños.

Las ideas que sirven de base al método Montessori son las siguientes:

Vitalidad. La primera misión de la educación es desarrollar la vida fisiológica del niño, su bienestar físico (alimentación, sueño, limpieza, reposo, etc.). "El educador, inspirándose en un profundo culto a la vida —dice la Dra. Montessori— debiera respetar, observando con hondo interés humano, el desenvolvimiento de la vida" [1].

Actividad. La manifestación principal de la vida es la actividad. Ésta se atiende en el método Montessori de un modo primordial: a) con los ejercicios de la vida diaria que realizan los niños (limpieza, vestido, comida, etc.); b) con los ejercicios de coordinación de movimientos, como son los de equilibrio, ritmo, danza, y c) sobre todo con los ejercicios del material didáctico autocorrector.

Libertad. Complemento necesario de la actividad vital, es la libertad, a la cual atiende el método permitiendo la libertad de movimiento de los niños y la elección y ejecución de las actividades con el material educativo, que pueden ser interrumpidas y reanudadas según lo desea el niño. "Uno de los principios fundamentales de la pedagogía científica —dice la Dra. Montessori— debe ser la libertad de los alumnos, libertad que permita el desarrollo de las manifestaciones espontáneas del niño" [2].

Individualidad. La libertad permite el conocimiento de la individualidad del niño y su desarrollo mediante el trabajo que cada uno de ellos realiza independientemente con el material. Este material educativo consiste en series de cilindros, cuerpos geométricos, cajas, tablillas, tejidos, timbres, colores, etc., que ha de manejar el niño y que tienen por fin el desarrollo de los sentidos, mediante las sensaciones tactiles, motrices, visuales, auditoras, etc. Un rasgo esencial de este material es su carácter autocorrector, es decir, que el mismo material advierte al niños de los actos defectuosos que ejecuta.

Desde los sentidos se pasa a las manifestaciones intelectuales, empezando por el lenguaje y por el aprendizaje de las letras mediante los sentidos hasta llegar a las demás manifestaciones del número, el peso, la forma, etc., y a las expresiones de los demás contenidos escolares.

Finalmente, otro aspecto interesante del método Montessori es el ambiente educador que proporciona, adaptando al tamaño de los niños el mobiliario y todos los enseres de la clase y de la casa (mesas, sillas, armarios, decoración, etc.).

Se ha criticado al método Montessori por basarse en una psicología sensorialista, asociacionista, hoy superada y por el ca-

[1] Montessori: *Ideas generales sobre mi método.*
[2] Idem: *El método de la pedagogía científica.*

rácter artificial y rígido de sus ejercicios. Si bien hay algo de verdad en esto, lo cierto es que aún hoy constituye el método más acertado para la educación del niño pequeño, aunque su aplicación no debe hacerse de un modo automático y mecánico, sino con el tacto y la discreción del educador.

b) *El Plan Dalton.*

El mismo carácter de actividad individual aunque dedicado a niños mayores, adolescentes, posee el Plan Dalton, fundado por Helen Parkhurst en la ciudad norteamericana de aquel nombre, entre 1911 y 1913. El Plan Dalton se basa en las mismas ideas de actividad, libertad e individualidad que el método Montessori, del cual, en cierto modo, arranca, pero del que difiere en muchos puntos.

El fin principal del Plan Dalton es desarrollar la vida intelectual de los alumnos conforme a su propia individualidad, permitiéndoles marchar a su propio paso en la vida escolar. "La individualidad —dice Miss Parkhurst— se desarrolla gradualmente desde el primer día que nace el individuo. Y la misión de la escuela es dejarla desarrollar y tratar de que se desarrolle de modo que sea una fuerza constructiva en la sociedad" [1].

El Plan Dalton cultiva especialmente la iniciativa del alumno, dejando en manos de éste la elección de los momentos en que debe trabajar y el proceso de su trabajo, aunque siempre fijando de antemano sus límites.

Consecuencia de esta iniciativa es la idea de libertad de que disfrutan los alumnos para la realización del trabajo escolar, para moverse dentro de la escuela y para pasar de una tarea a otra. "Pero esta libertad —dice la autora— no es licencia y menos indisciplina. Es en realidad el reverso de ambas. El niño que hace lo que quiere no es un niño libre...".

Finalmente, también como consecuencia de la idea de libertad, está la de la responsabilidad de los alumnos por su propio trabajo. No se les señala el camino ni el tiempo fijo para realizarlo, sino que sólo se les indican condiciones generales para ello. "Bajo el Plan Dalton colocamos el problema de que hay que trabajar honradamente ante el niño, indicándole lo que hay que conseguir. Después de lo cual se le permite que proceda como crea más conveniente a su propia manera y a su ritmo propio. La responsabilidad por el resultado desarrollará no solamente sus latentes facultades intelectuales, sino también su juicio y su carácter."

[1] Helen Parkhurst: *Education on the Dalton Plan.*

La aplicación del Plan Dalton es bastante complicada y supone una reorganización total de la vida escolar. La escuela se convierte en un laboratorio, y así se llama oficialmente el Plan Dalton de laboratorio, en el que los alumnos no son sujetos de experiencia, sino experimentadores. En vez de clases graduadas por edad, la escuela se divide en tantos laboratorios como materias, a los que pueden entrar y salir los niños cuando lo necesiten. Al frente de cada uno de ellos hay un maesro. El programa es el mismo para todos los niños, pero está dividido en partes por años, meses, semanas, etc. Cada niño debe llegar al fin del programa al terminar el año, pero lo hace a su propio paso. Para ello realiza el trabajo en un tiempo determinado. Si el niño no lo cumple en el plazo fijado tendrá que realizarlo en uno nuevo, pero siempre dentro de un tiempo máximo. Disfruta de libertad para dedicar a cada materia el tiempo que necesite, sin tener que atender a todas con el mismo ritmo.

El trabajo se valora por los maestros y se realizan gráficas que el mismo niño maneja y por las que ve el atraso o adelanto de su trabajo. Las materias principales de la escuela, las típicas del programa escolar, son las que se valoran de este modo; las llamadas secundarias (música, dibujo, economía doméstica) se cultivan en forma especial, en clases colectivas.

El Plan Dalton tiene las siguientes ventajas: fomenta la iniciativa individual y la responsabilidad, desarrolla el espíritu de experimentación y comprobación y adapta la enseñanza al desarrollo mental de los alumnos. En cambio presenta los inconvenientes siguientes: acentúa demasiado el principio de la individualidad, tiene un carácter predominantemente intelectual y de especialidad y pierde de vista la unidad anímica, la personalidad integral del niño. Por otra parte, su organización es difícil en el sistema ordinario de la escuela pública. Pero con todos sus inconvenientes el Plan Dalton tiene mucho de aprovechable, sobre todo en el sentido de facilitar el trabajo personal y desarrollar el sentido de la responsabilidad. Quizá pueda aplicarse mejor en escuelas experimentales o de tipo particular [1].

[1] Véase A. J. Lynch: *El trabajo individual según el Plan Dalton.*

2. Los métodos individuales-colectivos

a) *El método Decroly.*

El método Decroly aparece como un método mixto de trabajo individual y colectivo, porque de un lado atiende a la actividad personal y por otro a las de grupo, equilibrándose ambas de un modo armonioso. Como el de la Dra. Montessori, el método Decroly procede del trabajo con los niños anormales, y como el de aquélla, ha alcanzado una difusión extraordinaria, gracias sobre todo a los "centros de interés" por él creados.

En el método Decroly se tiene en cuenta la individualidad infantil en su desarrollo psíquico y el carácter globalizador integrador de su vida anímica. Respecto a la primera dice su autor: "Es necesario que la escuela utilice y favorezca el desarrollo de todas las fases de la individualidad infantil, que tengan ante todo necesidad de ser cultivadas para hacer más rápida, más fácil, más segura la adaptación" [1].

Pero aún más importante que ésta es la idea de la globalización. El método Decroly considera que la vida psíquica no parte de elementos aislados (sensaciones, representaciones, etcétera), sino que constituye una unidad o totalidad, dentro de la cual se perciben también unidades o estructuras organizadas. Este fenómeno de la globalización se ve particularmente en el niño, y forma el puente entre la actividad instintiva y la actividad inteligente superior. "Así como la personalidad —dice— es un todo, la mentalidad es un todo también y sus métodos de adquirir y reaccionar forman un todo; la diferenciación de las actividades que se reparten la jornada escolar es, pues, arbitraria; para el niño de la escuela primaria, al menos, todo está en todo, y es necesario esforzarse más en relacionar que en separar, en fusionar que en levantar compartimientos estancos."

Basado en estas ideas, el método Decroly posee caracteres propios. En primer lugar está el programa de ideas asociadas. Conforme a él, el método rompe con el programa tradicional de materias y lo sustituye por otro de ideas asociadas, centrado en las necesidades e intereses del niño, por una parte, y en el

[1] Decroly y Boon: *Iniciación general al método Decroly.*

conocimiento del método que le rodea, sociedad, naturaleza, por otra.

Complemento de esta idea es la de los "centros de interés", que no son más que puntos o temas concretos del programa de ideas asociadas y que se basan en los auténticos intereses del niño; ha de tener, pues, una fluidez y flexibilidad que escape a toda formulación rígida y sistemática. No se trata de señalar de antemano temas o lecciones cristalizadas, sino de presentar al niño unidades o formas de trabajo conforme al momento y a las circunstancias. Claro es que esto no excluye, sino más bien la supone, una orientación y hasta un contenido a elaborar, pero sí impide la formulación de programas fijos y cerrados.

Finalmente, otra característica del método Decroly relacionada con el principio de la globalización y la integración es la lectura ideo-visual, por la cual, en vez de partir de letras o palabras aisladas, se arranca de frases tipos en forma de imágenes y de órdenes a realizar, para después en etapas sucesivas, comprobarlas, elaborarlas y analizarlas; es decir, el camino inverso de la enseñanza ordinaria.

Complemento de estas ideas es la importancia que el método Decroly da a las actividades manuales y al ambiente escolar. Respecto a aquéllas, puede decirse que toda la enseñanza se basa, en una u otra forma, manual o intelectual, en actividades que el niño realiza en la escuela o en el taller anexo. En cuanto al ambiente el Dr. Decroly estima que la escuela debe estar situada en un medio natural, campo, bosque o jardín, que permita el conocimiento y trato con la naturaleza. En su defecto, la escuela debe tener su campo propio o recipientes y cajas donde cultivar plantas y cuidar de animales domésticos. Tampoco deben existir en la escuela pupitres o bancos fijos, sino mesas y sillas movibles, con los aditamentos indispensables para el trabajo.

Con lo dicho se han señalado ya las ventajas del método Decroly, en el que se combinan el trabajo individual con el del grupo, ya que en toda actividad participan los niños en estas dos formas, y en el que se respira un ambiente de libertad. Particularmente, hay que señalar sus aciertos respecto al carácter globalizador de la enseñanza y las técnicas correspondientes. Como inconvenientes sólo se pueden indicar su ruptura con el programa ordinario de las escuelas, que hace difícil

su implantación total, pero no parcial, y el peligro que corre de ser mecanizado, el cual sin embargo se puede evitar con su aplicación inteligente.

b) *El sistema de Winnetka.*

Se denomina así por el nombre de la ciudad norteamericana donde lo aplicó primeramente su creador, el director de escuelas Carleton Washburne. Aunque parecido al Plan Dalton, el sistema Winnetka es más completo, porque en él se armoniza el trabajo individual con el colectivo. En realidad más que un sistema de ideas, aquél constituye una organización escolar compleja, sometida a constantes ensayos y rectificaciones.

De acuerdo con estas ideas, el sistema Winnetka prepara un plan de actividad educativa, el cual consta de dos partes esenciales. Una consiste en determinar los conocimientos y técnicas que el niño deberá adquirir conforme a las necesidades de su vida ulterior. La otra debe señalar las etapas o pasos que ha de dar el alumno para el dominio de aquellas técnicas y conocimientos. Ambas partes no se fijan *a priori*, sino que son objeto de estudios y ensayos continuos.

Una vez determinado lo que todos los niños deben saber, el paso inmediato es individualizarlo, adaptarlo a las condiciones psicológicas de cada niño. Este proceso individualizador consta de tres etapas: 1º formular un programa en partes que constituyen unidades muy concretas y definitivas, las cuales se anotan en el "cuaderno de objetivos" del niño en forma de temas o tareas; 2º individualizar la enseñanza mediante la redacción de fichas o tests que contengan los temas que figuran en el programa anterior, adaptándolos a las condiciones personales de cada niño; 3º proveer a los niños de materiales autocorrectores que pueden manejar y consultar para su labor personal.

En el sistema de Winnetka las técnicas y materiales escolares se han adaptado a las ideas del plan, redactándose para ello una serie de obras y textos sobre las principales materias de enseñanza, que sirven de consulta al niño. Al propio tiempo se han estudiado las exigencias sociales en cada materia escolar, y se han eliminado de ellas las que no son necesarias. Para individualizar la enseñanza se han redactado una serie de tarjetas y cuadernos que controlan los niños y que revisan los maestros. "En Winnetka —dice Washburne— no hay tareas diarias, no hay recitación de lecciones; no hay tampoco contratos mensuales. El niño progresa constantemente a su propio paso, independientemente de sus compañeros, excepción hecha de que pueda pedirles auxilio en algún lugar difícil o a su vez ayudar a algún niño más pequeño"[1].

En el sistema de Winnetka existen además de la enseñanza y actividades individuales, trabajos colectivos y actividades creadoras. A estas actividades colectivas se dedica la mitad de la jornada escolar, y están constituídas por realizaciones y críticas musicales, plásticas y literarias, por actividades manuales, representaciones dramáticas, trabajos en el taller y en el campo, etc. De esta forma, el sistema de Winnetka trata de conciliar el trabajo individual con el colectivo. "En el trabajo individual se trata de encontrar a cada niño y de que cada uno tenga posibilidades de cultivarse y expresarse a sí mismo. Con las actividades colectivas y creadoras se trata de articular a cada miembro en el conjunto social, aprovechando sus iniciativas y su esfuerzo y haciéndole sentir su participación y su responsabilidad."

No podemos entrar en los pormenores del sistema, los cuales se pueden encontrar en la obra citada[2]. Respecto a la valoración del sistema, éste tiene a su favor el perfeccionamiento a que ha llegado su técnica para determinar los objetivos y proceso de la enseñanza, eliminando lo accesorio y concentrándose en lo esencial. También es positivo el ambiente de trabajo libre, pero controlado, que crean la escuela y el niño, quien es autor de sus planes y que a su vez está obligado a realizarlas. Finalmente, es valiosa la atención que presta a las actividades extraprogramáticas, en las que se desarrolla el sentido social. En cambio se le puede reprochar esta dualidad que establece entre las materias escolares ordinarias y las de carácter espiritual, artístico, y técnico, quedando así en él como un resabio intelectualista. También tiene en su contra la dificultad de establecer una organización tan compleja como la que supone este sistema, que necesita multitud de técnicos y auxiliares, más medios económicos abundantes. Pero con todo, puede quedar como orientación en algunas de sus manifestaciones esenciales, si no en su totalidad.

[1] Carleton Washburne: *La escuela individualizada.*

[2] Véase también del mismo autor *Winnetka, historia y significación de un experimento pedagógico* (N. del E.).

3. Los métodos colectivos

a) *El método de proyectos.*

El método de proyectos es el más característico de los métodos colectivos y quizá el más interesante de los métodos activos. Inspirado en las ideas de Dewey y formulado pedagógicamente por W. H. Kilpatrick, en 1918, ha sido aplicado en numerosas formas y tratado por diversos autores, pero todos ellos coinciden en considerarlo como una forma de actividad colectiva realizada con un propósito real en un ambiente natural.

Los fundamentos del método de proyectos se hallan en la filosofía de la vida y más concretamente en la filosofía pragmática o instrumental de John Dewey, quien enumera así las condiciones generales que debe reunir el método: "Primero, que el alumno tenga una situación auténtica de experiencia, es decir, una actividad continua en la que esté interesado por su propia cuenta; segundo, que se desarrolle un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; tercero, que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para manejarla; cuarto, que las soluciones sugeridas se le ocurran a él, lo cual le hará responsable para desarrollarlas de un modo ordenado, y quinto, que tenga la oportunidad para comprobar las ideas por sus aplicaciones para aclarar su sentido y descubrir por sí mismo su valor" [1].

El proyecto ha sido definido de modos diversos. Para Kilpatrick el proyecto es "un acto completo que el agente proyecta, persigue y, dentro de sus límites aspira a realizar" y también "una actividad entusiasta, con sentido, que se realiza en un ambiente social, o más brevemente, el elemento unidad de tal actividad, el acto interesado en un propósito" [2].

En el método de proyectos intervienen, pues, los siguientes factores: 1º un problema o situación problemática; 2º una actividad original o suscitada, encaminada a resolverlo; 3º un ambiente o medio natural, en el que está situado; 4º una finalidad o propósito respecto a la aplicación, y 5º una serie de medidas y medios para la realización de este propósito.

Existen naturalmente muchas clases de proyectos, tantas

[1] Dewey: *Democracia y educación.*
[2] Kilpatrick: *The project method.*

como actividades naturales y vitales pueden realizarse. Así por ejemplo, pueden agruparse según las actividades que predominan en su realización en físicos, manuales, artísticos, intelectuales, etc.; estos proyectos van desde la construcción de un simple juguete a la representación de una obra teatral, desde la resolución de un problema de compra-venta de objetos usados por los niños hasta la confección de ropas y enseres domésticos para una casa de muñecas. También pueden clasificarse por las materias que prevalezcan en ellos en históricos (ejemplo, la evolución de los medios de transporte con carruajes adecuados), geográficos (proyecto de un viaje, de una excursión), científicos (construcción de una máquina de vapor, medición y representación de terrenos de la escuela), etcétera.

Hay ocasiones en que todo el programa escolar se hace sobre la base de proyectos; otras veces, los proyectos se emplean para determinadas materias o actividades de un modo sistemático, haciendo el proyecto sobre la base de ellas; otras se aplican sólo como instrumento o ilustración de una enseñanza que se ha dado previamente; otras, en fin, el proyecto surge de un modo ocasional con motivo de un tema o trabajo escolar. Pero, como dice Dewey: "La prueba de un buen proyecto en él es lo suficientemente plena y compleja para exigir una variedad de respuestas de diferentes niños y permitir a cada uno ir hacia él y hacer su contribución de un modo que sea característico de él mismo..., que tenga el suficiente tiempo para que incluya una serie de trabajos y exploraciones, y suponga un procedimiento tal, que cada paso abra un nuevo terreno, suscite nuevas cuestiones, despierte la exigencia de más conocimientos y sugiera lo que se haya de hacer sobre la base de lo que se ha realizado y el conocimiento ganado" [1].

Las ventajas del método de proyectos pueden resumirse del modo siguiente: 1º da un sentido a la acción educativa y a la actividad del niño al partir de las aspiraciones y actividades infantiles; 2º suscita el interés y el entusiasmo al concebir la realidad como algo problemático que se ha de resolver; 3º desarrolla el espíritu de iniciativa y de empresa al tenerse que buscar medios para resolver las situaciones problemáticas; 4º da el sentido de la realización al llevar a término actividades que deben completarse; 5º fomenta el espíritu de colaboración y solidaridad al realizarse los proyectos colectivamente; 6º res-

[1] Dewey: Ob. citada.

ponde al sentido de integración y totalidad en que se inspira la educación moderna.

Frente a todas estas ventajas, el método de proyectos puede suscitar las objeciones siguientes: 1º por ser en general de larga realización puede hacer peligrar algunos aspectos del programa escolar, no incluídos en los proyectos, tales como las técnicas escolares; 2º puede hacer perder de vista los objetivos sistemáticos de la educación, al tener un carácter ocasional; 3º requiere una preparación especial y una gran dedicación en los educadores y cierto material, que sin embargo puede improvisarse.

Pero no obstante estas dificultades, el método de proyectos puede y debe emplearse en toda escuela y toda oportunidad, aunque no deba utilizarse como método único en la realización del trabajo escolar, sino sólo de un modo discreto y flexible, y siempre con un propósito definido y lo más aproximado posible a la realidad.

b) *El trabajo por grupos.*

El más conocido de los métodos de esta clase es el método del "trabajo libre por grupos", creado en Francia por M. Roger Cousinet, hacia 1920. Partiendo de la observación de las actividades libres de los niños fuera de la escuela, en su tendencia a la agrupación espontánea, el método se desarrolla en una forma de actividad elegida por los mismos alumnos, bajo el control del maestro.

El método Cousinet se basa en tres ideas esenciales: la libertad de los alumnos, el trabajo por grupos y las posibilidades de actividad. Respecto a la primera, su autor dice que es la "independencia, respecto a los adultos, libre elección de formas definidas de actividades y libertad para proseguir una actividad como se desee y para terminarla a voluntad"[1]. En cuanto a las otras ideas advierte que "la educación necesaria y suficiente consiste en colocar en manos de los niños, durante cada uno de los períodos de la vida infantil, los instrumentos, y, si hay lugar, los materiales de trabajo que necesiten en este momento".

La organización del trabajo escolar se hace en forma de grupos que los alumnos constituyen espontáneamente. Para ello, M. Cousinet sugiere las ideas siguientes: El maestro informa a los alumnos que están autorizados a trabajar por grupos en lugar de individualmente. Cada grupo puede instalarse en la clase de manera de tener su pequeño dominio particular. Sin intervenir en la formación ni en la evolución de los grupos, el maestro invita a los niños a que elijan los diferentes trabajos cuyos tipos se les presentan. Cuando se ha escrito un trabajo en el pizarrón, el maestro indica si tiene faltas de ortografía, dice cuántas son y si es necesario indica en qué líneas están las faltas. El único cuaderno reglamentario es el cuaderno del grupo. Los niños lo escriben y lo ilustran por sí mismos. Pero cada niño puede tener también su cuaderno individual.

[1] R. Cousinet: *Un nuevo método de trabajo libre por grupos.*

El trabajo se divide en actividades de creación y actividades de conocimiento. Aquéllas comprenden ante todo las actividades manuales de todo género y también las espirituales de tipo artístico. Las actividades de conocimiento comprenden las técnicas y materias escolares ordinarias. Unas y otras, sin embargo, no aparecen separadas, sino unidas en el método, aunque aquéllas son completamente libres y éstas tienen un plan muy amplio. Además de los cuadernos se emplean fichas, que se van clasificando, a medida que los alumnos completan su documentación.

Las ventajas del método Cousinet, pueden resumirse del modo siguiente: 1º satisface las necesidades infantiles de agrupación y colaboración; 2º permite la formación de grupos espontáneos, como en el juego; 3º desarrolla el espíritu de libertad y de disciplina interna; 4º despierta el interés por el trabajo y 5º fomenta el espíritu de investigación y de descubrimiento. En cambio, se pueden presentar los siguientes inconvenientes: 1º la falta de planes de estudio puede dificultar la realización de un trabajo sistemático y continuo; 2º la inestabilidad de los grupos puede impedir una labor colectiva general, y 3º se corre el riesgo de descuidar las técnicas escolares ordinarias.

Pero, aparte de la necesidad de que sea más ensayado y aplicado, creemos que el método Cousinet contiene ideas y medidas que pueden aplicarse en la escuela ordinaria, pues, a diferencia de otros, no necesita instalaciones ni regímenes escolares especiales.

Otra variante del método colectivo es el "trabajo por equipos", del cual el más conocido es el llamado Plan Jena, creado por Peter Petersen[1].

[1] Véase *El método de trabajo por equipos,* de María Luisa Navarro.

En el Plan Jena, la escuela no se divide en clases por edad, sino en grupos afines, cada uno de los cuales comprende niños y niñas de dos o tres edades o años escolares, por ejemplo, el primero comprende los alumnos del 1º al 3er. año escolar; el tercero, del 6º al 8º, etc. Con esta agrupación se persigue la convivencia de alumnos de diferente desarrollo dentro del mismo grupo, con lo que desaparecen los motivos de orgullo de los mayores y se aumenta el espíritu de ayuda de éstos a los pequeños.

Dentro de cada grupo afín, se organizan a su vez libremente otros grupos o equipos. El número óptimo de alumnos por grupo es de tres, aunque los hay de cuatro y cinco. Todo grupo es como una asociación pequeña, en la cual se interayudan sus miembros. Esta ayuda se extiende también a los demás grupos en caso necesario. A diferencia del método Cousinet, el maestro interviene en la vida y trabajo de los grupos constantemente, con sus sugestiones, indicaciones, correcciones, etc. Se aspira a que forme parte de la comunidad como un elemento de ella, el más maduro.

El objetivo del Plan Jena es la educación; la enseñanza pasa a segundo término, y se halla incluso detrás de la educación física. Lo importante es el espíritu del alumno, y no el método ni la enseñanza. El trabajo escolar se realiza mediante conversaciones, juegos, trabajo propiamente dicho y fiestas escolares. Los grupos dan periódicamente cuenta de los resultados del trabajo, y pasan al siguiente cuando han terminado el que tenían entre manos.

Las ventajas del Plan Jena consisten en la libertad de agrupación de los alumnos y en su atención más individual; facilita la ayuda de los alumnos mayores a los pequeños; rompe con la homogeneidad de las clases por edad y favorece el desarrollo de la iniciativa. En cambio, se pueden señalar como sus inconvenientes: la destrucción de la organización escolar por clases graduadas; la no existencia de un plan de trabajo orgánicamente constituído; la apelación a la idea del grupo y del conductor *(Führer)* que puede dar lugar a desviaciones políticas y la poca atención al trabajo intelectual. En suma, es un plan que se debe experimentar muy cuidadosamente antes de ser aplicado de un modo general.

Capítulo XVIII

LOS MÉTODOS ESPECIALES DE LA EDUCACIÓN

1. Los paseos y excursiones escolares

La acción educativa no puede quedar confinada a los límites de la clase o la escuela, sino que por el contrario debe estar siempre en relación con la vida, debe ponerse en contacto con todas las manifestaciones del medio natural y social. Para este fin sirven principalmente los paseos y excursiones escolares, que no deben considerarse sólo como un mero aditamento de la acción escolar, sino como uno de los medios más eficaces para vitalizarla.

Los paseos y excursiones pueden tener varios fines. En primer lugar, figuran los que sirven de complemento a la enseñanza, los realizados con fines didácticos en las diversas materias del programa escolar. Así, en la enseñanza de la historia, deben realizarse visitas a los monumentos históricos de la localidad, a sus archivos y museos, si los hubiere. En la enseñanza de la geografía, se realizarán excursiones a los principales fenómenos geográficos próximos, el río o la montaña, el mar y los cerros, el observatorio meterеológico, etc. En la enseñanza de las ciencias, se pueden hacer visitas a las fábricas más importantes de la población, a las explotaciones agrícolas o mineras. Para la educación social y cívica se asistirá a una sesión del municipio, se visitarán las dependencias municipales, el Congreso o la Casa de Gobierno, si los hubiere, etc. Todas y cada una de las enseñanzas de la escuela deberán ir acompañadas de estas ilustraciones vivas, tan importantes o más que las enseñanzas teóricas.

En cuanto a la educación estética, ya hemos dicho la necesidad de visitar las exposiciones y museos, los monumentos artísticos, etc. Complemento de esta educación será la excursión

a los lugares naturales más notables de los alrededores de la localidad, la observación de los fenómenos de la naturaleza, la puesta y salida del sol, el cielo estrellado, los árboles en primavera, los campos y collados, todo ello en una forma sencilla, pero animada, llamando la atención de los niños sobre la infinita variedad de los agentes naturales.

Respecto a la educación física, las excursiones pueden realizarse con los alumnos mayores a los lugares cuya visita suponga algún esfuerzo. Naturalmente, este esfuerzo debe graduarse según el desarrollo de los alumnos, y en aquéllas deben participar todos y cada uno de los maestros que estén también en condiciones de hacerlo. La convivencia con los alumnos durante las horas de la excursión es uno de los medios más valiosos de la educación en todos sus aspectos. Toda excursión, para tener efecto duradero, debe ser debidamente preparada y completada con la redacción de trabajos sobre ella.

2. Las proyecciones y el cine escolar

Cuando la escuela no pueda ir a la vida, la vida tendrá que ir a la escuela; cuando no sea posible realizar visitas a los lugares y centros a los que se refiera la enseñanza, habrá que acudir a su representación gráfica. En este sentido, aparte de las imágenes de los libros escolares, siempre deficientes, están las diapositivas del aparato de proyecciones o el film del cinematógrafo escolar. No es necesario insistir mucho sobre la conveniencia de que toda escuela posea un aparato de uno u otro género. Lo más fácil es procurarse un aparato de proyecciones en el que puedan ofrecerse las vistas geográficas, históricas, científicas, artísticas, etc., con el debido comentario del educador. Esto puede realizarse de dos modos: o en la misma sesión en que se da la enseñanza correspondiente, o en sesiones especiales dedicadas a un objeto de particular importancia: un aniversario, una festividad, un asunto de palpitante actualidad, etc. Naturalmente, toda escuela debiera poseer las diapositivas necesarias, pero también se puede organizar un sistema circulante de ellas entre las escuelas de la misma localidad. Como es sabido, también se pueden proyectar en muchos aparatos láminas o grabados de libros, sin necesidad de hacer la diapositiva correspondiente.

Aun más completa es la acción del cinematógrafo escolar.

Aquí los procesos o sucesos aparecen en su aspecto activo y vivo, y por tanto más atractivos. Los fines que se persiguen con el cine escolar son de dos clases: puramente didácticos, como complemento de una determinada materia o actividad, o de recreo y distracción de los alumnos. Uno y otro fin deben ser atendidos debidamente. El film documental se ha desarrollado mucho últimamente y se puede obtener o alquilar en condiciones bastantes económicas. Lo mismo ocurre con el film recreativo, que puede contribuir no sólo a la distracción de los niños, sino a contrarrestar los efectos de los malos films comerciales, que tanto perjudican el desarrollo espiritual de aquéllos. No hay que decir que se trata aquí siempre de films de 16 mm, cuyo catálogo es bastante amplio en la actualidad.

En todas las sesiones del cine escolar participarán, por supuesto, los educadores, haciendo las observaciones y explicaciones pertinentes. Su valor educativo es extraordinario, aunque no hay que olvidar que permaneciendo en ellas pasivo el alumno, su efecto no es tan eficaz como los de aquellos medios educativos en los que él participa activamente.

Últimamente ha comenzado a utilizarse la televisión, que puede también ser un excelente medio de enseñanza cuando se la emplea debidamente para la contemplación de escenas que están ocurriendo en la vida pública o la representación de obras dramáticas selectas.

3. Los discos y la radio escolar

De un tipo semejante a los anteriores es el procedimiento auditivo del gramófono y la radio educativos. En ellos la finalidad es también doble: didáctica y recreativa o estética. Didácticamente, los discos gramofónicos pueden servir muy bien para la enseñanza de la literatura con la narración de cuentos, leyendas, mitos, etc., por personalidades destacadas en la vida literaria. Lo mismo puede decirse respecto a la enseñanza de la historia, sobre todo cuando se dispone de impresiones de personalidades sobresalientes en la vida nacional del pasado y del presente. Aún más importante es el aspecto musical, en el que se puede y debe presentar las obras maestras más accesibles a la sensibilidad de los alumnos, así como los cantos nacionales y

regionales, sobre todo cuando no se dispone de instrumentos musicales adecuados para ello. En este sentido, se pueden organizar pequeñas sesiones musicales a las que asistan incluso las familias de los alumnos, como puede hacerse también con el cine escolar.

Más completa es aquí también la acción de la radio educativa, cuando se la utiliza debidamente. Es sabido que casi todas las grandes emisoras oficiales y aun muchas particulares, organizan programas dedicados a los niños. Estas emisiones pueden ser asimismo de dos clases; o puramente didácticas, en relación con los programas escolares y en las horas de clase, o recreativas y artísticas fuera de las sesiones docentes. Respecto a las primeras, es difícil sintonizar las horas de todo el país con las enseñanzas de la escuela, pero puede hacerse localmente, de acuerdo con los directores de la enseñanza. No hay que decir que estos programas deben realizarse con el máximo cuidado, y que los educadores han de participar en ellos de un modo directo con sus explicaciones. Con este fin se pueden publicar pequeños folletos en los que se proporcionen los datos más esenciales del objeto de la emisión. En cuanto a las emisiones privadas, desgraciadamente no siempre suelen reunir las condiciones pedagógicas que debieran, pues tienden a la dramatización excesiva y a la propaganda comercial y suelen ser de un nivel cultural y artístico bajo.

Finalmente, hay que advertir el peligro que se corre de que las emisiones puedan convertirse en motivo de propaganda política.

El modelo de estas emisiones debiera ser el de la B.B.C. de Londres con sus programas didácticos y artísticos, de un valor y acierto extraordinarios. Hacemos aquí, sin embargo, la misma observación que respecto al cine: el papel pasivo que los alumnos desempeñan en las audiciones, y la necesidad de completarlo con la participación directa de educadores y alumnos.

4. El periódico y la imprenta escolares

La educación moderna, buscando la colaboración de los alumnos en su propia educación, ha extendido sus actividades a cosas antes no sospechadas. Una de ellas es la publicación de periódicos o revistas por los alumnos de la escuela. Éstos participan activamente en su redacción con sus propios trabajos y en su confección con los materiales de que disponen, que pueden ser desde las simples copias mimeografiadas a la composición tipográfica. Lo esencial es, sin embargo, que sean los mismos alumnos quienes realicen estos trabajos, bajo la discreta supervisión del educador. Aquéllos contribuyen eficazmente a la enseñanza del idioma, al espíritu de colaboración y al cultivo de la destreza manual. Si es posible, el periódico llevará también ilustraciones hechas por los alumnos. En él se darán cuenta de las actividades de la escuela y se publicarán los trabajos didácticos y literarios que los alumnos, de acuerdo con el profesor, consideren más importantes. También puede organizarse la administración y distribución del periódico por los mismos alumnos. Una manifestación del periodismo escolar más sencilla es el periódico mural, que se limita a la redacción y confección de una o varias hojas que se fijan en las paredes de la escuela en sitio visible para los alumnos con las noticias y trabajos más importantes de ella.

La imprenta escolar es un método aplicado también en la educación actual, sobre todo con la interpretación que le ha dado el educador francés M. Freinet, quien ha hecho de ella la base de toda educación escolar[1]. Con esta técnica, mediante una sencilla instalación de cajas de componer, prensa, etc., se atiende a la colaboración de los alumnos y a su educación intelectual, estética y manual. Los alumnos componen sus propios textos y confeccionan sus libros, los ilustran y después intercambian sus producciones con los de otras escuelas donde se trabaja en este sentido. Naturalmente, todo ello en forma elemental y sencilla.

La ventaja del periódico y la imprenta escolares es que con ellos los alumnos son realmente activos, y lo son en obras de su propia creación, con lo que su valor pedagógico es considerable.

5. Exposiciones y museos escolares

El resultado del trabajo educativo, el producto de la labor escolar, no debe desaparecer una vez realizado, sino que se debe conservar para que sirva de estímulo y a la vez de comproba-

[1] Véase Herminio Almendros: *La imprenta en la escuela*.

ción del trabajo. Con este fin, pueden exhibirse las labores más importantes, bien en forma transitoria de exposición temporal, bien en forma más permanente en el museo escolar.

La exposición de los trabajos realizados contribuye a animar a los alumnos a su prosecución; nada hay más alentador, en efecto, que ver el fruto del trabajo propio. Para este fin parte de los trabajos, los que tengan mayor valor intrínseco y artístico, pueden exponerse en las dependencias de la escuela, como motivo de decoración y adorno. Pero se habrá de poner cuidado, con ello, de no recargar las paredes con trabajos, porque entonces puede resultar contraproducente. Más bien habrá de ponerse un especial cuidado en la selección y exposición de los mejores.

Al fin del curso escolar suele ser frecuente hacer una exposición de la labor del año, presentando los trabajos según los grados y las actividades de los alumnos. En ellos se incluyen todas las manifestaciones manuales, artísticas, científicas, literarias, intelectuales, en una forma comprensiva y gradual. Conviene entonces invitar a las autoridades locales y a las familias para que vean los resultados conseguidos. Con tal motivo suelen celebrarse festivales o actos artísticos, en los que también se ponen de manifiesto las realizaciones escolares.

Los trabajos expuestos, los más valiosos, pueden y deben conservarse en el museo de la escuela en forma de colecciones. A ellas se añadirán los aparatos, instrumentos y demás recursos que la escuela utilice para su enseñanza. Pero siempre teniendo en cuenta que los mejores de éstos son, como se ha dicho, los que la misma escuela construye, y que deben evitarse o reducirse al mínimo los que proporciona el comercio ya confeccionados. El museo contendrá también las colecciones de insectos, plantas, etc., que los mismos niños hayan recogido y que se deberán utilizar en las clases. El museo, en suma, no debe ser una cosa muerta, sino algo vivo que está constantemente formándose y usándose. Su cuidado debe estar a cargo de los mismos niños, bajo el control del maestro.

6. La biblioteca escolar

Repetidas veces se ha aludido a la necesidad de que toda escuela, y aun toda clase, posea su propia biblioteca, por reducida que ésta sea. Limitado al mínimo, o excluído totalmente,

el libro de texto, su lugar lo ocupa el libro, o mejor, los libros de consulta que el alumno debe manejar cuando la ocasión se presenta. Para este fin debe servir primariamente la biblioteca escolar. Pero además en ella se reunirán las obras literarias que el alumno debe leer para su recreo y formación del buen gusto, tanto en la escuela como en la casa.

La biblioteca escolar puede y debe funcionar como parte integrante de las clases, no como un apéndice o añadido. Por tanto, todos los maestros y alumnos deben tener acceso a ella. La selección de las obras correrá, naturalmente, a cargo de los maestros, pero del funcionamiento de la biblioteca pueden cuidar los mismos alumnos. Éstos, bajo la dirección de aquéllos, formarán el reglamento de la biblioteca, cuidarán de la entrada y salida de libros, confeccionarán su catálogo, etcétera.

Para que la biblioteca tenga el mayor efecto posible, conviene que sea de carácter circulante, es decir, que los libros puedan ser llevados a casa por los alumnos. Los préstamos pueden hacerse de 8 ó 15 días, y señalarse penalidades para los casos de extravío; la mejor es la reposición de la obra o el pago de su importe.

Con el fin de animar a la lectura, la biblioteca escolar puede organizar lecturas comentadas, narraciones de historias y cuentos, en horas fuera de clase. También puede invitar a estas sesiones a los familiares de los alumnos, para incitarles al trato con los libros. Finalmente, la celebración de concursos de lecturas, tanto por el número de libros leídos, como por la comprensión de lo leído, es otro medio de incitar a la lectura de las obras.

Naturalmente, además de los libros de consulta y lectura, la biblioteca escolar extenderá su radio de acción a las láminas, ilustraciones, mapas y demás material gráfico que sea necesario para la comprensión de lo leído. Pero todo ello, repetimos, a cargo de los mismos alumnos, bajo la supervisión de los profesores respectivos o de uno encargado especialmente de ello [1].

[1] Véase L. Luzuriaga: *Bibliotecas escolares,* en la obra "Manual de didáctica y organización escolar", de F. Martí Alpera y otros.

7. Los viajes de estudio y el intercambio de alumnos

Uno de los medios más eficaces de afianzar el conocimiento del propio país y de los países extranjeros son los viajes de estudio de los alumnos en forma más larga y duradera que las meras excursiones escolares.

Los viajes de estudio dentro del mismo país pueden durar 8 ó 10 días, realizándose bien a la ciudad capital por los alumnos de las provincias, bien a las provincias por los alumnos de aquélla. Estos viajes requieren una preparación detenida, tanto en lo que se refiere a los medios de transporte y alojamiento como el conocimiento de los lugares que han de ser visitados. Respecto al transporte, el medio mejor es realizarlo por autobuses ú ómnibus, que recogen a los alumnos en la misma escuela y los dejan directamente en el lugar de alojamiento. A falta de ellos puede emplearse el ferrocarril, pero éste es un medio más complicado y deficiente, pues no deja percibir el camino como los autobuses. El viaje, en efecto, puede y debe dar lugar al estudio de los fenómenos naturales y de las poblaciones por que se pasa. En cuanto al alojamiento, pueden utilizarse las mismas escuelas de los lugares a que se dirige el viaje, si coincide éste con las vacaciones. En otro caso, no faltan instituciones oficiales que puedan utilizarse con tal objeto. En último término puede acudirse a pensiones u hoteles modestos.

También pueden realizarse viajes a países extranjeros próximos que faciliten no sólo su conocimiento, sino también la comprensión y la solidaridad internacionales. Estos viajes suponen, naturalmente, una preparación más delicada y se necesita contar con la aprobación y el apoyo de las autoridades de los países visitados, cosa nada difícil cuando se trata de países amigos. Si éstos poseen un idioma distinto al de los alumnos, deben dominarlo al menos en sus líneas esenciales, por lo cual estos viajes no se realizan generalmente más que con los alumnos de la enseñanza secundaria y universitaria que han estudiado ese idioma. Naturalmente, en el viaje se estudian los aspectos principales de la vida del país: historia, economía, arte, etc., estudio que completa y vivifica el realizado en el país propio y ayuda a conocer mejor a este mismo.

Para facilitar la realización de los viajes de estudio de larga

duración el mejor medio es el emplear el intercambio de alumnos, bien dentro del propio país, bien con los países limítrofes. Tal intercambio puede realizarse durante la época de vacaciones o bien durante el curso. En cualquier caso supone una cuidadosa atención a la selección de los alumnos para que puedan sacar el mayor partido posible por sus aptitudes, aficiones, vocación, etcétera.

La parte económica de los viajes y del intercambio debe correr a cargo de las instituciones o autoridades oficiales, para evitar que queden excluídos de ellos los alumnos carentes de recursos. El intercambio facilita la financiación de los viajes al realizarse sobre una base de reciprocidad.

Un punto muy interesante en este problema es el de la selección del profesorado que debe acompañar a los alumnos. Los profesores designados deben reunir condiciones muy especiales, no sólo respecto a su saber, sino sobre todo respecto a su carácter. Deben en efecto ser pacientes, atentos, atractivos, en suma, lo que se designa usualmente con la palabra simpático. Pero deben también reunir condiciones especiales de previsión y prudencia para evitar posibles accidentes. En todo caso, conviene asegurar a los alumnos contra estos accidentes para evitar las reclamaciones subsiguientes.

Los viajes de estudio, bien en la forma directa, bien en la de intercambio, son los medios mejores para sacar a los alumnos del horizonte cerrado de su ambiente local y darles una visión más amplia de la vida nacional e internacional.

Sexta Parte

LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La educación actual se realiza en un conjunto de instituciones que históricamente se han desarrollado en formas y grados diversos, pero que hoy aparecen organizadas de un modo más o menos sistemático. El proceso de esta formación ha sido lento e irregular, pues ha estado condicionado por las circunstancias históricas de cada época y de cada pueblo. Aún hoy no existe un modelo o tipo de organización educativa con carácter universal y único, sino que ésta aparece con diversas modalidades y graduaciones en los diferentes países. Sin embargo, se puede llegar a establecer, por estudio comparativo, los caracteres generales de la organización educativa y al mismo tiempo señalar las condiciones que debe reunir ésta para llegar a constituir un auténtico sistema de educación.

En general, los caracteres de la organización educativa pueden ser estudiados desde dos puntos de vista, el de la pedagogía política y el de la política pedagógica. Estas denominaciones deben ser diferenciadas debidamente por ser distinto también su contenido [1].

Capítulo XIX

EL RÉGIMEN EXTERNO DE LA ENSEÑANZA

1. Pedagogía política y política pedagógica

Por pedagogía política entendemos el estudio, desde el punto de vista teórico, de las relaciones de la educación con la vida

[1] Véase L. Luzuriaga: *Pedagogía social y política.*

pública, y en particular con el Estado, mientras que la política pedagógica, que también se denomina política educacional, se refiere concretamente a las circunstancias de la educación, a sus aplicaciones al lugar y al momento, a los programas y actos de los partidos, a la actuación de los gobiernos, etc. La pedagogía política considera a la educación pública como un fenómeno social-espiritual, como un producto cultural-histórico, mientras que la política pedagógica es como una técnica, como una aplicación o realización de la educación pública desde un punto de vista particular. Vendría a ser esta distinción algo semejante a la que existe entre el Derecho político y el Derecho administrativo.

El campo de estudio de la pedagogía política se refiere a los factores que constituyen la educación pública, y que son los siguientes. En primer lugar, la concepción de la vida y del mundo en cada época y de cada pueblo; si éstos son religiosos o escépticos, materialistas o idealistas, autoritarios o democráticos, su educación reflejará, naturalmente, ese mismo espíritu. En segundo lugar está la estructura social y económica de la comunidad; la organización de la educación es diferente en los pueblos agrícolas que en los industriales; en los de gran diferenciación de clases sociales, que en los socialmente homogéneos; en los de menos que en los de más recursos. En tercer término figura la organización política y administrativa de cada país; si ésta es totalitaria o democrática, unitaria o federal, centralista o autonomista, la educación responderá a esa misma estructura. Finalmente, y sin que esto prejuzgue su lugar relativo, se hallan las ideas y objetivos de los pensadores y pedagogos; por ejemplo, la educación, según el humanismo de Erasmo o Vives es diferente de la del idealismo de Pestalozzi o Froebel, del historicismo de Dilthey, del pragmatismo de Dewey, y cada uno de éstos tipos o finalidades da el sello espiritual a la educación de su tiempo.

Pero aparte de estos factores generales de la pedagogía política, que constituyen como la atmósfera o clima espiritual de la educación, hay otros agentes que ejercen una influencia más directa e inmediata sobre éstas, y que integran la política pedagógica o educacional de cada pueblo. En este sentido se halla, ante todo, el Estado en su totalidad y sus órganos de acción: el Parlamento con sus leyes, el Gobierno con sus decretos, el Ministerio de Educación con sus órdenes y reglamentos. Después, se hallan los partidos políticos, cada uno de los cuales tiene su política pedagógica, su programa de educación que trata de llegar a realizar cuando llegan al gobierno o de propagar sus ideas cuando están en la oposición. Asimismo hay que contar con las influencias de las organizaciones gremiales, profesionales, eclesiásticas, técnicas, científicas que llevan a la educación sus problemas y aspiraciones, tratando de introducirlas en la realidad pedagógica. Un papel muy importante desempeña en este campo la prensa diaria, cada vez más preocupada por los problemas de la educación y que en algunos momentos sirve de pauta con sus campañas e informaciones a la gestión gubernamental. También hay que contar con la acción de las organizaciones juveniles y estudiantiles que muchas veces influyen de un modo decisivo en los actos de gobierno. Finalmente, aparece la actuación del magisterio y del profesorado, tanto individual como colectivamente, que con sus actitudes, trabajos y campañas, cuando son bien llevadas, señalan el rumbo a los políticos y autoridades para la solución de los problemas pedagógicos [1].

2. Los grados de la enseñanza

La organización de la educación se realiza hoy generalmente en tres grados, a saber: la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la enseñanza superior. Últimamente algunos países, como Francia, han denominado a estas divisiones: enseñanza de primer grado, enseñanza de segundo grado y enseñanza de tercer grado. Esta tripartición obedece más bien a motivos históricos que a razones psicológicas o pedagógicas. En realidad, la división debiera de hacerse según el desarrollo mental de los alumnos y los objetivos perseguidos.

Dentro de cada uno de esos grados hay numerosas instituciones, que unas veces coinciden con ellos y otras se superponen y los traspasan. Así por ejemplo, en el grado medio hay instituciones técnicas y profesionales, que se hallan entre la enseñanza primaria y la secundaria, y otras entre ésta y la superior. Pero por el momento aceptamos la división tradicional en tres grados.

1 Véase Spranger: *Fundamentos científicos de la constitución y la política escolares.*

La enseñanza primaria puede dividirse a su vez en dos etapas: la preescolar y la escolar propiamente dicha. La enseñanza preescolar, por su parte, comprende dos clases de instituciones; las escuelas maternales o salas o clases de guarda para niños pequeños, de 2 a 3 años, y los jardines de infantes para niños de 3 a 6 años, generalmente. En este grado la educación tiene sobre todo un carácter social, higiénico y sensorial, como veremos al tratar cada una de estas instituciones.

La segunda etapa de la enseñanza primaria comprende esencialmente la educación de la segunda infancia, de los niños de 6 a 14 años. Es la enseñanza básica o fundamental, y suele ser completada por la acción de las escuelas de perfeccionamiento o primarias superiores para los alumnos que al terminar la primaria no pasan a la secundaria.

La enseñanza secundaria constituye la educación de la adolescencia, y suele comprender en unos países de los 11 a los 18 años y en otros de los 14 hasta los 18 ó 19. Esta enseñanza incluye multitud de instituciones, que en lo esencial se reducen a tres: las instituciones de carácter humanista, las de carácter científico y las de carácter técnico. En algunos países estas instituciones aparecen reunidas en una sola escuela, como ocurre con las *high schools* en los Estados Unidos.

Finalmente, la enseñanza superior o universitaria es la educación de la juventud y comprende desde la escuela secundaria hasta la entrada en la vida profesional, generalmente desde los 18 a los 22 ó 23 años. En ella se pueden establecer también dos divisiones: una, la propiamente universitaria, dada en las facultades correspondientes; otra, la técnica superior, dada por lo general en escuelas especiales. En América, por lo general, ambas clases de enseñanza están comprendidas dentro de la Universidad.

3. La escuela unificada

Con la división tradicional de la enseñanza ocurre que la mayor parte de los alumnos no pasan de la escuela primaria, generalmente por falta de medios; la secundaria y superior queda reservada a los alumnos de las familias más pudientes. Para evitar esta desigualdad se ha iniciado un movimiento llamado de la "escuela unificada" [1], el cual trata de facilitar el

[1] Véase L. Luzuriaga: *La escuela unificada.*

paso de un grado a otro de la enseñanza a todos los alumnos, independientemente de su posición económica o social, reuniendo a todas las instituciones en una unidad.

Este movimiento comenzó en Europa, donde las divisiones de clases están más acentuadas que en América, pero aun en ésta ha tenido su repercusión. Ocurría allí que los alumnos de las escuelas primarias públicas no podían pasar a las secundarias porque tenían que asistir a aquéllas hasta los 14 años, y el ingreso en éstas se hacía a los 11. Además, las mismas escuelas secundarias tenían clases o escuelas preparatorias, en las que percibían retribuciones o derechos de inscripción bastante elevados, y que por tanto excluían de ella a los alumnos no pudientes.

El movimiento de la escuela unificada (*Einheitsschule* de de los alemanes, *école unique*, de los franceses) pidió primero y obtuvo después la supresión de las clases preparatorias de los colegios secundarios y que todos los alumnos de éstos procedieran de las escuelas primarias ordinarias. Al mismo tiempo exigió que la enseñanza secundaria, donde se percibían también derechos de inscripción, fuera declarada gratuita, y así se logró también en casi toda Europa. Del mismo modo aspiró a que los alumnos no pudientes percibieran una indemnización por el trabajo que dejaban de realizar o por los salarios que dejaban de percibir los adolescentes de las clases trabajadoras, y así se logró también en muchos países.

Finalmente, el movimiento pidió que tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria se suprimiera la separación de los alumnos por motivos religiosos en aquellos sistemas escolares en que había escuelas para las distintas confesiones. Esta aspiración sólo se ha realizado en parte.

La concepción de la escuela unificada se basa en la idea de que los alumnos de una nación deben ser educados juntos. Su lema es: un pueblo, una escuela. Claro es que no quiere suprimir la multiplicidad y diversidad de las instituciones escolares, sino que piden que éstas sólo tengan en cuenta las diferencias psicológicas, de aptitud, y prescindan de las económicas y sociales.

El movimiento de la escuela unificada se ha extendido también a la preparación y selección de los educadores. En la actualidad existe una distinción muy señalada entre los maestros primarios y los profesores de las escuelas secundarias.

Aquéllos se preparan generalmente en las Escuelas Normales y éstos en la Universidad. Además, perciben remuneraciones diferentes. Pues bien, la escuela unificada pide que todos los educadores reciban una preparación común, en la Universidad, y que tengan retribuciones semejantes. Pero de esto se tratará más tarde.

Una solución particular de la escuela unificada es la de los educadores ingleses que piden la educación secundaria para todos, y que en parte se ha realizado. Esta solución establece una educación obligatoria para todos los alumnos desde los 6 a los 15 ó 16 años, dividida en dos grados: uno constituído por la actual escuela primaria, desde los 6 a los 11 años, y otro por un nuevo tipo de escuela secundaria, desde los 11 a los 15 ó 16 años. Aquel grado es el propio de la infancia y éste el de la adolescencia. Pero ambos forman una unidad.

Hasta ahora, la educación primaria era obligatoria y gratuita para todos, en tanto que la secundaria era voluntaria y de pago. Esta diferencia tiende a desaparecer hoy estableciendo la educación secundaria obligatoria y gratuita para todos al menos en su primer ciclo [1].

Respecto a la educación universitaria y superior el problema es diferente, y sólo se ha pedido su gratuidad y el establecimiento de becas para los más capaces, mediante una selección adecuada.

4. La orientación escolar

Hasta ahora el paso de un grado a otro de la enseñanza y de una institución a otra dentro de ellos se ha realizado de un modo empírico, sin tener en cuenta las aptitudes de los alumnos. La razón definitiva para ello era la voluntad y los recursos de los padres. De aquí que surgieran constantes conflictos y frecuentes fracasos en la carrera escolar de los alumnos.

A fin de poner término a esta situación se ha establecido la orientación escolar, basada en el estudio de las aptitudes de los alumnos, para la elección de los estudios. Esta orientación se realiza de formas diversas. Unas veces se somete a los alumnos a una serie de pruebas o tests mentales a la terminación de los estudios primarios, y en vista de ellos se aconseja o se decide el

1 Véase R. N. Tawney: *La enseñanza secundaria para todos.*

tipo de institución a que pueden o deben asistir los alumnos, sea humanista, científica o técnica. Otras veces se les inscribe en las clases llamadas de orientación a la terminación de los estudios primarios y al comienzo de los secundarios, y durante un año se les observa para ver cuáles son sus aptitudes y recomendar también el establecimiento más adecuado para ellos. Otras, en fin, se les somete a exámenes ordinarios, de fin de estudios primarios, que les califican para entrar en los secundarios.

De estas fórmulas, la menos recomendable es la última, ya que esos exámenes representan una tensión emotiva, que muchos alumnos no pueden vencer no obstante sus condiciones y aptitudes. Todo el mundo sabe también el aspecto memorista y verbal que suelen tener estos exámenes, y su carácter momentáneo, que impide conocer bien la personalidad del alumno. Más recomendable es la fórmula de los tests o pruebas mentales, realizados en las condiciones normales del trabajo escolar, y en los que se puede determinar mejor las diversas aptitudes de los alumnos. Pero la forma preferible de todas es sin duda la de las clases de orientación, en las que durante un año se estudia y observa a los niños, no sólo en sus condiciones intelectuales sino también en su aplicación, interés, esfuerzo, entusiasmo, etc., que no suelen precisar los tests mentales.

Esta orientación escolar se realiza, no sólo para saber qué alumnos deben pasar a un grado superior de la enseñanza, sino sobre todo para saber la institución o género de educación más recomendable para ellos [1].

Complemento de la orientación escolar es la orientación profesional para los alumnos que han terminado sus estudios primarios o secundarios y se disponen a ingresar en la vida del trabajo. Esta orientación profesional se realiza mediante una serie de tests no sólo mentales, sino también sensoriales, motores, técnicos, etc. En ella intervienen psicólogos especialmente preparados, pero se cuenta también con la participación de los educadores y los industriales. Por lo general, la orientación profesional se hace en vista de las profesiones dominantes en la ciudad, y sobre todo para las de carácter técnico y mecánico, aunque también se extiende a otras actividades profesionales (comercio, administración, etc.) [2].

1 Véase R. Gal: *La orientación escolar.*
2 Véase E. Claparède: *La orientación profesional.*

Pero tanto en la orientación escolar como en la profesional, un elemento esencial, que muchas veces no se tiene en cuenta, es el proceso completo de la educación de los alumnos. No basta conocer a éstos en un momento o en un período determinados, en los que se realizan los exámenes respectivos. Es preciso también conocer su carrera educativa anterior, sobre todo si en ella se han hecho observaciones y mediciones psicológicas y pedagógicas de un modo sistemático. Esto exige la implantación de la cartilla o de la ficha psicopedagógica. Y no sólo esto, sino también el conocimiento del medio social en que vive el alumno.

El ambiente social, en efecto, ya hemos dicho que influye de un modo extraordinario en el desarrollo de los alumnos tanto física, como intelectual y moralmente. Para conocer este desarrollo es pues necesario estudiar ese medio. No sería justo que al hacer la orientación y selección de los alumnos se prescindiera de él, y se tratara en abstracto a éstos, considerando igual al que procede de medios culturales y económicamente pobres que al originario de ambientes intelectuales y económicos desarrollados.

Finalmente, la opinión de los educadores que en el momento de la selección tienen a su cargo los alumnos debe ser especialmente oída. Ninguna observación escrita o medición mental puede dar una impresión de conjunto sobre la vida de los alumnos como el educador que los ha tenido a su cuidado durante un tiempo más o menos largo.

5. La educación pública y la privada

La educación, según hemos dicho, es, de una parte, una función social y de otra, una función individual. Por un lado están los derechos de la sociedad a educar a sus miembros conforme a la concepción del mundo que posea y que desea conservar y transmitir a las nuevas generaciones; pero de otro están los derechos del individuo a proyectar y realizar su vida según sus aspiraciones e ideales. Por lo tanto, todo sistema de educación habrá de tener en cuenta ambos factores.

El factor social está constituído en cuanto a la educación, originariamente, como se ha dicho, por la familia. Ésta tiene el deber y el derecho de cuidar del bienestar y la educación de

sus hijos. Por tanto debe tener una participación en la educación existente y la libertad para elegir la que más se acomode a sus ideales. Pero esta libertad está limitada por los otros factores sociales, que tienen también el derecho y el deber de intervenir en la educación de los niños.

El más antiguo de ellos es la Iglesia, que durante toda la Edad Media tuvo a su cargo la educación y la cultura, ejerciendo prácticamente un monopolio de ellas. Este monopolio fue roto en el Renacimiento con la Reforma religiosa, que introdujo la multitud de confesiones y al mismo tiempo la intervención del Estado en la educación. El Estado fue absorbiendo poco a poco las funciones educativas hasta llegar a desempeñar la casi totalidad de ellas [1].

Así surgió el conflicto entre la Iglesia y el Estado; aquélla creyendo que debe dirigir totalmente la educación de sus miembros, y éste recabando para sí esta función en nombre de la comunidad nacional que presenta. Así también surgió el conflicto entre la educación pública y la educación privada, dando lugar al problema de la libertad de enseñanza.

Respecto a ésta existen varias soluciones: 1º La enseñanza es totalmente libre, estando a cargo de las entidades sociales, sin la menor participación del Estado; esta solución es hoy inexistente porque todos los países tienen una u otra forma de intervención del Estado; 2º La enseñanza es libre, pero el Estado ejerce una función inspectora de defensa de los intereses nacionales; esta solución está más extendida; 3º La enseñanza corre a cargo predominantemente del Estado, pero deja en libertad a los particulares e instituciones sociales para crear y sostener escuelas; es la solución hoy más generalizada, y 4º La enseñanza es monopolio exclusivo del Estado, y no se permite la existencia de escuelas particulares; es la solución de los Estados totalitarios.

No podemos entrar aquí a discutir los derechos y deberes de las diversas instituciones sociales y del Estado en la educación, porque ésta es hoy esencialmente una cuestión política. Sólo debemos advertir que, a nuestro juicio, no se debe excluir de aquélla ningún factor social y que en ella deben intervenir no sólo las familias, sino también otros sectores como los

[1] Véase L .Luzuriaga: *Historia de la educación política.*

profesionales y sobre todo el Estado, como representantes de la comunidad más amplia hoy, que es la comunidad nacional.

Pero en todo esto se suele olvidar el factor esencial en la educación: el factor individual, la vida del propio ser a educar. A nuestro juicio este es el factor decisivo en el problema actual. La solución mejor será aquella que tenga más en cuenta las necesidades, aspiraciones y derechos del ser juvenil. Sólo en su nombre deben actuar las instituciones sociales. Por lo tanto, el problema se traslada de éstas a aquél.

En tal sentido, la educación, sea privada o pública, deberá considerar el mejor provecho que el niño pueda obtener para su vida ulterior. Por ello, toda limitación que se imponga, sea de orden político, confesional o profesional, será antieducativa y antivital. De aquí que las escuelas no puedan ni deban ser motivo de propaganda ideológica o de otro género, sino simplemente los lugares donde se desarrolle la vida del niño a su máxima plenitud, poniéndolo en condiciones para elegir aquel camino que desee seguir en su vida ulterior.

A nuestro juicio, esta función la realiza del mejor modo el Estado, cuando no impone ideologías concretas determinadas, sino que representa y transmite la totalidad de la vida espiritual de la nación sin limitaciones ni parcialidades. Por otra parte, el Estado debe dejar en libertad para la creación y sostenimiento de escuelas particulares, siempre que éstas respeten las leyes generales del país y no posean un carácter secesionista o antinacional. Por lo tanto, predominio de la educación pública, pero no monopolio; libertad para la educación privada, pero sometida al control del Estado. Ésta es la fórmula de la educación en los Estados de educación democrática, es decir, del mundo occidental.

6. La administración e inspección de la enseñanza

El Estado ejerce sus funciones directivas en la educación por medio de la administración de la enseñanza. Desde este punto de vista, la educación del Estado puede tener un carácter centralista o autónomo. Aquél se manifiesta en la concentración de las funciones en un ministerio que las ejerce de un modo absoluto, sin la participación de los organismos locales, provinciales, profesionales, etc. El ministerio regula minuciosamente todas las actividades educativas, redacta reglamentos prolijos, nombra el personal docente, etc. Cuando, por el contrario, el Estado concede libertad a sus autoridades locales y profesionales para ejercer, dentro de ciertos límites, estas funciones, la educación tiene un carácter autónomo. Aquél carácter es más propio de los países latinos; éste, de los anglosajones.

El Estado desempeña sus funciones técnicas en la educación principalmente por medio de Consejos asesores existentes en los respectivos ministerios, como los Consejos de Educación o de Instrucción Pública, constituídos por profesionales y personalidades de reconocida autoridad en materia de enseñanza, y que unas veces son nombrados por el Poder Ejecutivo y otras son elegidos por los educadores mismos.

De igual suerte el Estado cumple su misión técnica en la educación por medio de la inspección de enseñanza, constituída por funcionarios especiales. Éstos tenían antes, y aún conservan en muchas partes, una función meramente de fiscalización casi policial. Pero en la actualidad su misión es esencialmente técnica, pedagógica, como auxiliares y guías de los educadores. Vienen a ser en realidad profesores ambulantes, aunque también tengan que desempeñar la función fiscalizadora respecto del cumplimiento de los reglamentos y disposiciones de las autoridades de la enseñanza.

Para evitar la intromisión de la política en la educación y los cambios y perturbaciones que introduce ésta en el régimen de la enseñanza, se ha pedido frecuentemente, desde Condorcet, que la educación pública tenga un carácter autónomo, independiente de los poderes públicos. Esta autonomía se basa en la de la cultura, que debe servir de norma a la educación. Pero la educación pública sigue dependiendo de las autoridades oficiales.: gobierno, parlamentos, ministerios, etc., aunque no siempre con beneficio para ella.

Capítulo XX

EL RÉGIMEN INTERNO DE LA ENSEÑANZA

1. El plan de estudios

El plan de estudios distribuye y organiza el contenido de la enseñanza, las materias y actividades de la educación. Históricamente, el plan de estudios de las escuelas comprendió durante mucho tiempo las técnicas elementales: la lectura, la escritura y el cálculo, más la enseñanza del catecismo. Poco a poco se fueron introduciendo en aquél materias y actividades que ensancharon su contenido: primero la geografía y la historia; después las ciencias físicas y naturales y por fin las actividades manuales. En la actualidad los planes de estudio de todas las escuelas aparecen más bien recargados que aliviados de materias y actividades, muchas veces inconexas entre sí y sin relación con la vida del niño y del mundo en torno.

Los planes de estudio del pasado tenían un carácter cerrado; se prescribía en ellos todo lo que debía enseñarse de un modo preciso e invariable. En la actualidad, los planes de estudio tienen un carácter abierto, conteniendo más bien orientaciones y sugestiones, y dejando al educador amplio margen de libertad e iniciativa.

Los planes de estudio agrupan las materias y actividades bien de un modo progresivo, bien de un modo concéntrico. Progresivamente, las materias se van presentando según los diferentes grados o años escolares, mientras que concéntricamente, todas las materias se ofrecen desde el primer grado y se van ampliando en los sucesivos. En realidad estos modos o formas no se excluyen sino que se completan: las materias se presentan concéntricamente y a la vez se cultivan progresivamente,

dando mayor importancia a unos puntos que a otros, según los grados escolares.

Existen numerosas formas de planes de estudio, según el punto de vista que se adopte. A nuestro juicio, el plan de estudios debiera comprender las disciplinas y actividades según los diversos aspectos de la educación, en una forma más o menos parecida a ésta:

1. *Educación física:* juego, deporte, gimnasia, excursiones.
2. *Educación estética:* dibujo, pintura, modelado, actividades manuales, canto, música, literatura, labores.
3. *Educación intelectual:* 1) materias humanistas: idioma, historia, geografía; 2) materias científicas: aritmética, geometría y ciencias físico-naturales.
4. *Educación moral:* práctica de las virtudes individuales, lecturas y comentarios sobre la moral.
5. *Educación social y cívica:* conocimiento de la Constitución nacional; práctica de la autonomía, la solidaridad y la colaboración.

Naturalmente, este plan es muy amplio, pero no es necesario que en su aplicación sea prolijo. Tampoco es necesario que las materias se enseñen aisladamente o las prácticas se realicen de modo abstracto. Por el contrario, debe existir una continua relación de unas materias con otras y una constante aplicación de las prácticas cuando las circunstancias se presenten.

Los planes de estudio tienen hoy por lo general un carácter nacional; se extienden a todas las escuelas de un país o un Estado. Con ello se trata de unificar la enseñanza, pero al mismo tiempo se pierden de vista las diferencias locales y regionales. Por ello deberían dejar en libertad para poder adaptar el plan a las propias necesidades. Esta adaptación es particularmente importante para vitalizar la enseñanza, para ponerla en contacto directo con la vida en torno.

Al mismo tiempo, el plan de estudios no puede limitarse a una simple enumeración de materias y contenidos que deben enseñarse, sino que debe ofrecer los medios didácticos más necesarios: ejercicios, prácticas, material, etc. En este sentido, más que un índice de materias, el plan de estudios moderno es una orientación para el educador, como lo son, por ejemplo,

las tan citadas *Guías didácticas* del Ministerio de Educación inglés.

Finalmente, el plan de estudios no debe quedar limitado y encerrado en la escuela primaria, sino que ha de estar en relación con la escuela secudaria y la profesional, las cuales debieran ser una continuación de aquélla, formando una unidad pedagógica.

2. El programa escolar

El programa escolar organiza el contenido de cada materia o grupos de materias. El programa escolar está a veces incluído dentro del plan de estudios, pero otras aparece independientemente y otras es redactado por cada educador en su escuela.

El programa escolar tradicional estaba dictado por las autoridades oficiales, generalmente el Ministerio de Educación nacional, y constituía una simple enumeración de los puntos a tratar en cada materia, es decir, los que debía enseñar el maestro para su aplicación y sin contener ninguna orientación didáctica, ejercicios o explicaciones para su uso. Este programa tradicional se basaba en el carácter memorista y verbalista de la educación y ha sido desterrado de casi todos los sistemas nacionales de enseñanza.

En su lugar se han redactado en muchos países programas de estructura muy amplia, con una organización muy flexible de los puntos de cada enseñanza, y en cambio dotados de numerosas indicaciones didácticas para su empleo. Tal es el carácter de los últimos programas escolares de Francia y de Alemania.

Existe también otra tendencia según la cual no debe haber programas escolares generales, sino que cada escuela debe confeccionarse los suyos, dentro del nivel de estudios aprobados por las autoridades oficiales. Ésta es la tendencia de la educación inglesa.

Finalmente, se debe señalar la corriente que trata de estudiar científicamente los diversos puntos del programa escolar en las escuelas experimentales y con métodos psicopedagógicos especiales antes de hacer ninguna recomendación respecto a los programas. Así se está haciendo hoy en los Estados Unidos.

El programa escolar, cualquiera que sea la tendencia que

se siga, tiene que tener en cuenta dos cosas esenciales: la vida anímica del alumno y el contenido que se trata de enseñar. Respecto a lo primero tiene que basarse en el desarrollo mental y en las características individuales del ser a educar; en este sentido el programa escolar tiene que sufrir una adaptación individual; no es posible medir a todos los niños por el mismo rasero. En cuanto al contenido, debe tenerse en cuenta no sólo los puntos a tratar, sino también y principalmente las actividades a emplear. El contenido no puede ser una masa muerta de informaciones y noticias, sino que tiene que estar estructurado en forma de actividades y prácticas, única manera de que el alumno se lo asimile.

Ya se ha tratado de la didáctica de las diversas materias, y no es necesario insistir aquí sobre ellas. Pero sí debe recordarse que el programa escolar no puede ser nunca más que una sugerencia, una orientación general, que el educador debe adaptar según las condiciones anímicas de los alumnos y las circunstancias especiales del medio en que se desarrolle la acción educativa.

John Dewey ha tratado este problema en su trabajo *El niño y el programa escolar,* poniendo de relieve el conflicto existente entre el programa y la vida del niño, es decir, entre el contenido objetivo y la vida personal del alumno; pero según él, no debe haber tal antagonismo, ya que el programa no debe ser más que una expresión de la vida anímica de aquél, que da la pauta de la acción escolar.

3. La enseñanza total y la enseñanza global

Las dificultades y problemas surgidos de la aplicación de los planes de estudio y de los programas escolares tradicionales divididos por materias y por puntos particulares a tratar se ha intentado salvarlos mediante la llamada enseñanza total y la enseñanza global.

La "enseñanza total" *(Gesammtunterricht),* recomendada por los pedagogos alemanes, consiste esencialmente en suprimir la división tradicional por materias y adoptar el principio de su agrupación por su semejanza y por referencia al medio local inmediato. Así lo recomiendan las instrucciones alemanas

ara los alumnos de 6 a 10 años. Esta enseñanza total tiene l inconveniente de que fija su atención más que en la vida nímica del alumno en las materias escolares, es decir, contiúa predominando el punto de vista del contenido. Por otra arte, puede perderse de vista, aun tratándose del contenido nismo, la estructura de las ciencias y técnicas tal como apareen en la cultura de nuestro tiempo.

Un ensayo más feliz es el que representa la "enseñanza lobal" recomendada por el doctor Decroly, y según la cual, el rograma se organiza, como se ha dicho, en ideas asociadas o centros de interés" que responden a las necesidades psíquicas e los alumnos. El programa parte de la idea de que lo que nás interesa al niño es él mismo y después el mundo, el medio ue lo rodea. Con este criterio organiza el programa sobre los untos siguientes: 1º necesidad de alimentarse, 2º necesidad de uchar contra la intemperie; 3º necesidad de defenderse de los eligros y enemigos diversos; 4º necesidad de actuar y de traajar solidariamente, de recrearse y de mejorarse. Esta simple numeración, sin embargo, no dice mucho; lo importante es ı organización en forma de centros de interés, donde se une atención a la vida anímica del niño con la prestada al conenido instructivo, y ello por medio de actividades adecuadas.

En suma, con estas soluciones y otras semejantes (Plan alton, método de proyectos, etc.) y que ya examinamos, se rata de romper la división artificial por materia y puntos oncretos del programa escolar, haciendo de él una unidad ital y activa.

4. La clasificación de los alumnos

No basta disponer, para la acción educativa, de buenos lanes de estudio y programas escolares; es necesario también ontar con una clasificación adecuada de los alumnos, que ermita una acertada aplicación de aquéllos.

La clasificación de los alumnos puede realizarse según diersos criterios. El criterio tradicional, aún empleado hoy en mayor parte de las escuelas, es el puramente cronológico, es ecir, el de la edad biológica de los alumnos. Así se clasifica a tos por grados según las diferentes edades, a partir de la del greso a la escuela.

Otro criterio, también muy extendido, es el de clasificar a los alumnos por su grado de instrucción, por su saber en las diferentes materias escolares. Para ello se realizan exámenes consistentes en preguntas, que el alumno debe contestar.

Finalmente, está el criterio psicológico, según el cual los alumnos se clasifican por su desarrollo mental, mediante la aplicación de determinadas pruebas o tests mentales, y también por sus aptitudes individuales.

Evidentemente, el criterio más acertado es el psicológico. La dificultad está en la forma de realizarlo, no siempre fácil para todos los educadores. Pero dadas las condiciones actuales de su preparación y las obras psicológicas existentes, estas dificultades pueden ser fácilmente vencidas.

La clasificación de los alumnos presenta varios casos, a los que hay que atender. En primer lugar, está el ingreso de los alumnos al comenzar su escolaridad por haber llegado a la edad obligatoria, seis o siete años por lo general. Entonces es natural que se los adscriba al primer grado de la escuela, sin necesidad de un examen especial. Pero una vez en él, comienzan a notarse las diferencias psíquicas de los alumnos, y al terminar el año, éstas se conocen o deben conocerse perfectamente. Entonces surge el problema de la promoción. En el paso al grado inmediato, ¿qué criterio se seguirá? ¿El puramente instructivo o el psicológico? A nuestro juicio, ambos. El educador o el director de la escuela debe proceder a la promoción de los alumnos según su altura cultural, pero teniendo en cuenta sus condiciones psíquicas. Lo mismo debe hacerse respecto a los que deban repetir el grado. Cuando un alumno fracase en el paso de un grado a otro, no debe hacérselo repetir sin más, sino que es necesario conocer las causas, y para ello se impone un estudio de su vida anímica y la aplicación de los tests respectivos.

La dificultad mayor para la clasificación de los alumnos está cuando éstos pasan de una escuela a otra, y es necesario asignarlos a un grado determinado. Entonces no bastará el criterio biológico de la edad, ni aun el cultural, de su grado de saber, sino que será preciso determinar su edad mental, y en vista de ella asignarlos al grado escolar correspondiente.

Otro problema aun mayor es de los alumnos que, sin ser francamente anormales mentales, presentan un retraso en su desarrollo mental. Para esta deberían organizarse clases espe-

ciales, que en algunos países se llaman "clases de aceleración", unidas al sistema escolar ordinario, de suerte que si se vence ese retraso o debilidad mental se incorpora a esos alumnos a las clases ordinarias.

Finalmente, está el problema de los alumnos superdotados, para los cuales se han organizado también clases especiales, aunque al parecer con poco éxito, por lo cual las han abandonado los países que las habían primeramente organizado, prefiriendo hacer pasar a los alumnos a las clases superiores sin recorrer todos los grados escolares.

Cuando se trata de escuelas de clase única, o "unitarias", el problema de la clasificación de los alumnos es difícil; entonces no cabe más que reunirlos por grupos más o menos homogéneos, según su desarrollo mental, pero sin grandes exigencias respecto a este punto.

En algunos métodos de la educación nueva, hemos visto que el problema de la clasificación no tiene gran importancia, ya que se deja a los alumnos en libertad para agruparse según sus deseos en el trabajo. Es más, algunos pedagogos, como Petersen, sostienen la conveniencia de que en cada grado haya alumnos de diversas edades, para poder ayudar los mayores a los pequeños, ofreciéndoles su experiencia y apoyo, y así poder llegar a desarrollar el espíritu de solidaridad y el sentido del guía o conductor [1].

Respecto a la conveniencia de que convivan en las clases los alumnos de uno y otro sexo, ya hemos hablado al tratar de la coeducación. Pero aquí se debe observar que una acertada clasificación de los alumnos deberá tener también en cuenta, cuando aquélla se practique, las diferencias que existan en el ritmo del desarrollo mental y en las características individuales.

5. Distribución del tiempo y del trabajo

La vida de la escuela tiene que ser regulada de algún modo, ha de tener un plan de distribución del tiempo y del trabajo. En la educación tradicional, éstos se fijaban en horarios de un modo muy preciso, determinando la cantidad de tiempo que debería señalarse a cada materia escolar. En la actualidad, exis-

[1] Peter Petersen: *El plan Jena.*

te la tendencia a dar gran flexibilidad a esa distribución, dejándola al cuidado del mismo educador. Sin embargo, se suele fijar ciertos límites generales para ello.

En la escuela puramente intelectualista había necesidad de precisar el grado de fatiga de los alumnos en relación con su trabajo escolar. Los higienistas escolares hicieron al efecto estudios muy detallados sobre el grado de fatigabilidad, según las materias escolares, según las horas del día y según el tiempo empleado en la enseñanza teórica y en la práctica. Así por ejemplo, se encontró que las materias que más fatiga causaban, y por tanto a las que se debía dedicar menos tiempo eran las matemáticas, el idioma, la gimnasia y la religión, y en cambio las que menos, las ciencias naturales, la historia y el dibujo. Pero también se encontró que el grado de fatiga dependía más que nada de la personalidad del educador, de su capacidad de interesar a los alumnos.

También se ha estudiado la distribución del trabajo en relación con la totalidad de la acción escolar. La Academia de Medicina de París ha recomendado, por ejemplo, que el trabajo intelectual de los niños de 6 a 7 años sea de 2 horas al día; de 8 a 9 años, de 3 horas; de 10 a 11 años, de 4 horas; de 12 a 14 años, de 5 horas, y de 15 a 16 años, de 6 horas. Pero esto también es muy variable según las condiciones personales del educador y de los alumnos.

Finalmente, en cuanto a la conveniencia de establecer la sesión única o dividida en el día, las opiniones están muy divididas. La mayor parte de los países europeos tienen la jornada escolar doble, pero en América es más frecuente la sesión única. Esta tendencia coincide con la de muchos investigadores que han reconocido la mayor fatigabilidad en las sesiones vespertinas, que debieran dedicarse a diversas actividades.

En las escuelas donde se emplean los métodos activos de educación, el problema de la fatiga apenas existe, ya que por basarse en la actividad espontánea de los alumnos aquélla se acusa menos que en las escuelas tradicionales. Así se ha podido dar el caso de emplear toda una sesión escolar, sin interrupciones, a la realización de un proyecto determinado, sin que los alumnos acusaran mayor fatiga mental. Lo mismo se puede decir respecto al tiempo empleado en cada materia; realizándose en ellas un trabajo intelectual y manual simultánea-

ıente, no hay necesidad de precisar el tiempo en que debe
ıterrumpirse para dar lugar al descanso.
Sin embargo, como la mayoría de las escuelas deben seuir las normas del trabajo tradicional, conviene tener en uenta las recomendaciones de los higienistas escolares y oranizar conforme a ellas el trabajo escolar. En este sentido, abrá de cuidarse de que las materias más intelectuales alteren con las manuales o sensoriales, que haya períodos de desınso entre unas y otras, y que el recreo no produzca tampoco na fatiga adicional.

También es interesante la determinación de los períodos de acaciones. Por lo general, todos los países conceden dos tipos e vacaciones: las vacaciones largas, en el estío, que suelen urar de dos a tres meses, y las vacaciones durante el curso días de fiesta, ocasionadas por las fiestas patrias, las religioıs y las ocupaciones locales. La tendencia actual es repartir ɔs días de vacaciones durante el curso, en vez de prolongar ɪs del estío, porque los alumnos pierden durante éstas gran arte de lo ganado en el año escolar.

Por último, hay que tener en cuenta la distribución del empo durante la semana escolar. Muchos países tienen vacaones completas el sábado; otros prefieren hacer lo que se ama la "semana inglesa", dejando libre el sábado por la ırde, sin tener en cuenta que en Inglaterra no hay clases en ɔsoluto ese día; otros prefieren intercalar medio día de vacaón durante la semana. Pero sobre esto no hay nada definiti-ɔ; lo más conveniente parece ser acomodarse a las costumbres e la localidad, pero intercalando siempre algún período de escanso durante la semana escolar.

Capítulo XXI

LAS CONDICIONES MATERIALES DE LA EDUCACIÓN

1. El edificio escolar

Para muchos, la escuela y en general todas las instituciones educativas están representadas por el edificio y creen que disponiendo de un buen local, de una buena instalación material, se tiene una buena escuela cuando, en realidad, la escuela es lo que está dentro de ella: la actividad del educador y de los alumnos y el espíritu que anima a la enseñanza. El edificio escolar no es más que la cáscara o caparazón de un organismo que se halla en su interior, y que es la educación. Por ello, en la pedagogía actual no se da tanta importancia como en la tradicional a la edificación escolar.

Esto no obstante, el edificio escolar tiene también su interés como medio y ambiente para la educación. En este sentido, ha de ser funcional, es decir, adecuado a la misión educativa que le está confiada. De aquí que en su construcción debieran ser consultados los educadores; así se evitarían tantos errores como se han cometido en ellos y se cometen en la actualidad.

El primer problema que se presenta aquí es el de la situación. La educación moderna prefiere que las escuelas se hallen en un medio natural, vegetal, en parques o jardines o en los alrededores de las poblaciones, y ello tanto desde el punto de vista higiénico, como del pedagógico, para poder utilizar las ventajas educativas del ambiente natural. Cuando esto no sea posible, se recomienda su construcción en calles anchas o plazas y, desde luego, alejados del tránsito de las calles céntricas, cuyos ruidos perturban la enseñanza.

En cuanto a la construcción, si se hace en un ambiente amplio, se recomienda el sistema de pabellones o pequeñas

construcciones que permiten una mayor y mejor agrupación de alumnos y maestros y dan mayor intimidad a la enseñanza. El sistema de los grandes edificios construídos en algunas ciudades puede tener ventajas desde el punto de vista económico, pero es menos ventajoso en su aspecto pedagógico. La aglomeración de alumnos en tales edificios puede ser también un peligro en caso de incendio.

La distribución de los edificios escolares debe hacerse teniendo en cuenta la finalidad perseguida. En las escuelas tradicionales lo esencial eran las salas de clase o aulas; en la educación actual, el edificio escolar tiene que tener además una serie de instalaciones o dependencias para talleres, biblioteca, sala de reuniones, cocinas, comedores, lavabos, duchas, depósito de material, etc. Es decir, todo lo necesario para que la educación pueda ser realmente social y activa.

Las salas de clase deben construirse conforme al número de alumnos que no debieran pasar de 30, cada uno de los cuales debe disponer como mínimo de un metro cuadrado de superficie y cuatro metros cúbicos de volumen. Naturalmente, la iluminación tendrá que ser suficiente y por un solo lado. Antes se prefería la orientación norte (en Europa), o sur (en América), por ser más igual, pero tiene el inconveniente de privar de sol a la clase, y por eso se ha elegido hoy la contraria. En cuanto a la ventilación, la mejor es la natural, es decir, la de las ventanas abiertas; en caso de imposibilidad por el ruido, etc., hay diversos sistemas de ventilación bien conocidos. Lo importante es que las clases no despidan ese olor característico de falta de ventilación que presentan muchas de ellas.

No podemos entrar en los pormenores de todos los requisitos que debe reunir el edificio escolar. A lo indicado sólo hemos de advertir lo siguiente: 1º Que el edificio escolar responda realmente a su finalidad funcional, y por lo tanto que tenga sus caracteres propios, sin que se asemeje a un cuartel, a un convento o a un almacén, como hay tantos. 2º Que el acceso a él sea fácil para los alumnos, y que por tanto esté situado en los lugares más accesibles, siempre que sean despejados, o en su defecto se proporcione medios de transporte a los alumnos. 3º Que siendo el ideal que los alumnos permanezcan el mayor tiempo posible en la escuela, ésta debe poseer todas las instalaciones y dependencias necesarias, desde las higiénicas a las pedegógicas; 4º Que la escuela y las salas de clases tengan los caracteres más semejantes a los de una casa bien atendida, y que en cierto modo puedan servir de estímulo para la mejora del hogar de los alumnos. 5º Que dadas las necesidades crecientes de escuelas en todos los países, los edificios no deben ser muy costosos, para que puedan constituirse los necesarios, evitando que todos los recursos se inviertan en unas pocas escuelas y las demás queden desatendidas, como también suele ocurrir en la actualidad.

2. El campo de juego y el jardín escolar

Tan importante quizá como el edificio mismo es el campo escolar, que toda escuela debiera poseer. El campo escolar tiene una misión doble: por un lado debe servir de campo de juego o al menos de recreo de los alumnos; por otro, debe poder utilizarse como campo o jardín para experiencias científiconaturales y cultivos agrícolas, dado el carácter esencialmente activo de la educación actual.

El campo de juego debiera ocupar una superficie por lo menos doble o triple que la del edificio escolar y reunir las condiciones necesarias para que en él puedan desarrollarse los juegos que no necesiten una superficie muy grande. Desde luego, habrá de estar bien saneado, con superficies lisas y enarenadas o apisonadas, mejor que asfaltadas o de cemento. A falta de campo, pueden utilizarse para recreos los patios interiores, que en parte debieran estar cubiertos para los días de lluvia. Las instalaciones higiénicas necesarias, lavabos, duchas, roperos, pueden ser las mismas de la escuela. Cuando ésta no posea un campo de juego propio, pueden utilizarse algunos situados en las cercanías o en los alrededores de la localidad, bien sean propios o en común para varias escuelas, que se alternarán en su disfrute. Claro es que esto es menos conveniente que el campo propio, por los gastos que supone el transporte de los alumnos. Ya hemos indicado las ventajas del juego y el deporte en la educación, y por tanto la necesidad de estos campos en toda escuela.

Asimismo es conveniente que cada una de ellas disponga de un campo agrícola o jardín escolar, donde se puedan cultivar plantas y cuidar algunos animales domésticos. Esto es esencial en los medios rurales, pero también es necesario en los urbanos, precisamente por carecer sus alumnos de experiencia de esta

e. Los cultivos en los campos o jardines serán los más esen-es para la enseñanza de las ciencias naturales y de la agri-ura, cuando ésta se enseñe en la escuela rural. Pero debe arse darle un carácter exclusivamente técnico o profesional, la escuela primaria no debe atender; por el contrario, debe dominar el aspecto educativo, en relación con las demás vidades de la escuela, incluso las estéticas, como el cultivo de es y plantas decorativas, que no deben faltar en ningún npo escolar. Las instalaciones y cultivos dependen del tipo vida local, y no es posible, por tanto, precisarlas en este lugar.

3. El mobiliario escolar

El mobiliario escolar está constituído esencialmente por las sas o pupitres de los alumnos. En la escuela ordinaria éstos hallan dispuestos en forma individual o bipersonal, con me-y asientos fijos, adecuados a las diferentes estaturas de los mnos. Los tratados de higiene escolar han determinado exac-nente los diversos tamaños de cada uno de sus componentes relación con la longitud de brazos y piernas, distancias del pitre al cuerpo, del banco al suelo, etc., como si fueran apa-os de precisión.

Pero en la escuela nueva, el mobiliario es realmente movi-; es decir, está compuesto por mesas y bancos que se pueden over efectivamente, y que se disponen según las necesidades la enseñanza. En este sentido, se prefiere hoy más que la sa unipersonal o bipersonal, las mesas para cuatro o más mnos, con el fin de que puedan colaborar en el trabajo, en de aparecer los alumnos como competidores aislados u hosti-. También se prefiere hoy el material más simple para mesas ancos, el más parecido al de las casas modestas bien tenidas.

Hablando del sentido del mobiliario escolar en relación con papel educativo, dice John Dewey: "Hace algunos años es-ve buscando por los almacenes de material escolar pupitres y las que se adaptasen, desde todos los puntos de vista —artís-o, higiénico y pedagógico— a las necesidades del niño. Nos e muy difícil encontrar lo que buscábamos, hasta que, final-ente, un proveedor más inteligente que los demás, hizo esta servación: "Siento no tener lo que ustedes necesitan. De-an algo para que el niño pueda trabajar y todos éstos son para e escuche". Esto resume la educación tradicional. Lo mismo

que el biólogo puede coger uno o dos huesos y construir el animal entero, si contemplamos un momento la escuela corriente, con sus filas de odiosos pupitres colocados geométricamente, muy juntos para que haya en la sala el menor movimiento posible, todos ellos casi del mismo tamaño, con el espacio justamente indispensable para poder colocar los libros, el papel y el lápiz, y con su mesa del profesor, sus muros desnudos, con algunas láminas a lo sumo, nosotros podemos reconstruir la única actividad intelectual que es posible en tales lugares. Todo está allí hecho "para escuchar" [1].

Estas palabras expresan mejor que nada el carácter que debe tener el material escolar: como el edificio, debe ser funcional, es decir, adecuado a la función educativa, a la actividad del alumno. Por ello se prefieren las mesas y asientos móviles, es decir, las sillas que puedan moverse y colocarse en círculo alrededor del educador o en diversos círculos cuando los alumnos trabajan por su cuenta, es decir, cuando son autoactivos. Por eso en las escuelas Montessori, las mesas y sillas tienen ese carácter tan encantador, adecuado al pequeño tamaño de los alumnos y a la posibilidad que tienen éstos para trasladarlos de un lado a otro.

En cuanto a la mesa del maestro, en todas las escuelas modernas ha desaparecido el clásico pupitre solemne, que ha sido reemplazado por una mesa y un sillón corriente, los cuales no es necesario que aparezcan en el centro de la clase, en una posición relevante. Finalmente, la escuela activa ha de tener los muebles necesarios para la actividad de los alumnos: armarios, estantes, cajones, encerados, etc., en cantidad suficiente y adecuados al desarrollo de los alumnos.

4. La decoración escolar

La decoración escolar constituye un elemento importante para la educación estética del niño, como ya hemos dicho [2]. No hay que olvidar que éste permanece varias horas al día dentro de la clase, y que por tanto todos los elementos que haya en ella influirán grandemente en su espíritu. Cuando se habla de decoración escolar, se piensa muchas veces en grandes trabajos

[1] John Dewey: *La escuela y la sociedad.*

[2] Véase Pedro Chico: *Decoración escolar,* en la obra "Manual de didáctica y organización escolar", de F. Martí Alpera y otros.

corativos, pinturas, frisos, etc., realizados por pintores de ayor o menor gusto. Quisiéramos, en efecto, que la escuela era un centro de concentración de belleza, como lo han sido s templos durante mucho tiempo, y que a ellas fueran a pintar, como lo han hecho a veces en algunos países, España y México, por ejemplo, algunos de los mejores artistas de esos pueblos. Pero como esto no es fácil, hay que pensar en formas más encillas de decoración escolar.

En primer lugar está la pintura de las paredes, que debe ser e colores claros, sencillos, pintados al temple, y con frisos que os mismos alumnos, con los maestros, pueden pintar para omper la monotonía y dar animación a las clases. Estos frisos ueden representar, estilizados, animales o plantas, figuras de os cuentos infantiles, paisajes, etc., todo ello adecuado a la dad de los alumnos.

En las paredes puede haber también reproducciones de algunos cuadros célebres, que tengan mayor relación con la vida le los niños. Estas láminas deben cambiarse frecuentemente, porque su visión continuada acaba por impedir que se vean ealmente. Al mismo género pertenecen los grabados de escenas en los pasillos y salas de trabajo de las escuelas. Finalmente, un elemento esencial de toda clase debieran ser las macetas o recipientes que contengan plantas o flores, y que den una nota de alegría y belleza a la escuela.

En algunas de éstas se suelen exponer en las paredes de las clases trabajos que han realizado los alumnos. Nosotros somos opuestos a esta costumbre porque creemos que perjudica el aspecto estético de las clases. El lugar de tales exhibiciones deben ser las salas de trabajo o talleres de la escuela, cuando los hubiere, y cuando no existieran deben presentarlos en las exposiciones o exhibiciones que la escuela debe realizar, como se ha dicho.

La decoración escolar debe tener también como objetivo habituar al niño a ella para que lleve a su casa lo mismo que ve en la escuela. Así ha ocurrido en todos aquellos lugares donde ha existido la preocupación para la formación del buen gusto entre los niños y aún más entre las niñas.

5. El material de enseñanza

Como con el edificio y el mobiliario escolares, ha habido también una especie de fetichismo respecto al material de enseñanza. Se ha creído, en efecto, que el material era un elemento decisivo en la escuela y se le ha acumulado en cantidades grandes, que en su mayor parte no se utilizaban nunca. Muchas escuelas, sobre todo las particulares de religiosos, suelen presentar vistosas colecciones de material en sus armarios, que deslumbran a los legos: aparatos de física, colecciones de minerales e insectos, esqueletos, herbarios, etc., todo ello, naturalmente, adquirido en el comercio.

Por el contrario, el material de enseñanza debe ser, como todo en la escuela, una cosa viva puesto al servicio de lo enseñado, y fabricado en la escuela misma. Este aspecto del material como algo funcional, en el sentido de la escuela activa, fue recomendado ya hace muchos años, por el educador español M. B. Cossío, quien en 1905 decía estas palabras: "No es lo grande o pequeño; lo que interesa es que sea adecuado a aquella obra de educación activa, forjadora, y por adecuado, en este respecto, entiendo vivo, y vivo quiere decir por lo que hace a la escuela primaria, fabricado en ella como obra del trabajo común de maestro y discípulos". Y en otro lugar: "Toda máquina sólo es viva, en primer término para el que la concibe. Si lo ha de ser para los demás, necesita recorrer abreviadamente las fases de su proceso constitutivo. Y para ello no hay más que construirla" [1].

Estas palabras expresan mejor que ninguna otra el carácter que debe tener en la escuela el material de enseñanza. Así, pues, nada de aparatos costosos y complicados, nada de colecciones ya hechas, nada de ilustraciones muertas; todo debe ser realizado en la escuela con los materiales más económicos, como ya hemos indicado al hablar de la didáctica de las ciencias físico-químicas y naturales.

Cada materia del programa escolar necesita su propio material de enseñanza; pero con ingenio y destreza los educadores pueden proporcionárselo fácilmente. Como reglas para esto

[1] M. B. Cossío: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza.*

pueden servir las que da el profesor Vicente Valls, y que en resumen son las siguientes[1]: 1º Ha de evitarse que los aparatos o dispositivos sean complicados: lo *sencillo* es lo más inmediato al niño. 2º Ha de preferirse lo *barato* a lo que sea menos, lo usual a lo extraordinario, lo que traigan los niños a lo comprado, el cristal a cualquier otra materia.

[1] V. Valls: *El material de enseñanza*, en la obra "Didáctica y organización escolar", de F. Martí Alpera y otros.

SÉPTIMA PARTE

LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN

Las instituciones de educación, como se ha dicho, han ido surgiendo históricamente con caracteres diversos. A este respecto es interesante observar que las primeras instituciones de educación del mundo occidental fueron las que al parecer debieron surgir las últimas, las universidades, que nacieron en el siglo XII, y que las últimas fueron las que debieran haberse creado primero, los jardines de infantes, que nacen en el siglo XIX. Ello es, naturalmente, debido al carácter intelectualista que ha tenido la educación, y por el cual se atendió antes a las instituciones de enseñanza superior, intelectual, que a las básicas, de carácter vital.

Ya se ha indicado la organización actual de las instituciones de educación; cómo éstas aparecen hoy encuadradas esencialmente en tres grados o etapas: la primaria, la secundaria y la superior; cómo a su vez cada una de éstas comprende diversas instituciones y, finalmente, cómo todas ellas podían reunirse en dos grupos, las de carácter general y las de carácter especial y profesional.

En el estudio que sigue se atiende especialmente a las instituciones de educación desde el punto de vista cronológico o del desarrollo vital, desde los primeros años de escolaridad hasta los últimos; en ellas se hará una referencia a la educación especial, tanto en el aspecto psicológico como en el profesional. Por último, se tendrán en cuenta las diversas modalidades que cada una de las instituciones presenta, prescindiendo de los puntos ya tratados anteriormente.

En general, puede decirse que en la actualidad las instituciones educativas pueden clasificarse así:

1. Por la edad de los alumnos:
   a) preescolares: salas de guarda, escuelas maternales jardines de infantes;
   b) escolares: escuelas primarias, escuelas medias, escuelas secundarias;
   c) postescolares: de perfeccionamiento, de adultos.
2. Por la constitución de los alumnos:
   a) para niños normales;
   b) para niños con defectos físicos: ciegos, sordomudos, impedidos;
   c) para irregulares mentales: diferentes, retrasados, imbéciles;
   d) para superdotados.
3. Por el carácter de su enseñanza:
   a) generales: humanistas, científicas;
   b) especiales: técnicas, profesionales.
4. Por su carácter jurídico-pedagógico:
   a) públicas municipales, provinciales, estatales;
   b) privadas: de particulares, de corporaciones;
   c) subvencionadas.
5. Por su carácter religioso:
   a) confesionales, multiconfesionales;
   b) neutras, extraconfesionales;
   c) laicas.
6. Por su organización interna:
   a) externados;
   b) internados;
   c) semiinternados.
7. Por su organización externa:
   a) unitarias o rurales;
   b) graduadas o urbanas;
   c) dominicales;
   d) ambulantes.
8. Por el sexo de sus alumnos.
   a) de niños;
   b) de niñas;
   c) coeducacionales.

Capítulo XXII

LAS INSTITUCIONES PREESCOLARES Y ESCOLARES

1. Las instituciones preescolares

La educación comienza en realidad desde el primer día del nacimiento del niño, desde que éste recibe las primeras impresiones del mundo exterior. Esta primera formación se realiza, naturalmente, en el seno de la familia. Hasta no hace mucho tiempo la educación regular, sistemática, intencional, la educación propiamente dicha, no comenzaba hasta la escuela primaria, es decir, alrededor de los seis años. Pero cuando se reconoció que la constitución psíquica del niño se forma antes de esa edad, se comprendió que la educación debía comenzar antes del ingreso en la escuela primaria. Con este fin se ha ido creando sucesivamente una serie de instituciones educativas que se agrupan de ordinario bajo la denominación común de preescolares, aunque en realidad tienen también un carácter escolar, si bien de carácter diferente del ordinario; tales son las escuelas maternales, infantiles, de párvulos, jardines de infantes, etc. Las circunstancias de la vida actual han hecho que a estas instituciones se añadieran otras de tipo social, para el cuidado de los niños a los que por diversas razones no podían atender sus madres, tales como las casas-cuna, las salas de guarda o guarderías, las casas-asilos, etc. Prescindiendo de estas últimas, que tienen más bien un carácter social e higiénico, aunque también deban atender a la educación, trataremos sólo de las que persiguen esencialmente una finalidad educativa.

) *Las escuelas maternales*

Llamamos así a las instituciones que atienden a la educación le los niños más pequeños, y que los ingleses denominan *nursery chools.* Estas escuelas reciben por lo general a los niños desde os dos o tres años y los conservan hasta los cuatro o cinco, en que pasan a las escuelas infantiles o jardines de infantes.

La escuela maternal tiene esencialmente un carácter famiiar, es decir, debe reproducir aproximadamente el ambiente lel hogar, aunque en las mejores condiciones higiénicas posiples. No son sólo instituciones de asistencia social, sino que en ellas se colocan las bases de la educación ulterior con una atenión y unos medios adecuados. En primer lugar, atienden al lesarrollo físico de los niños, proporcionándoles una alimentaión adecuada y un ambiente sano, generalmente al aire libre. Al mismo tiempo los niños son examinados médicamente en una forma periódica para descubrir las posibles irregularidades lel desarrollo. Pero lo importante es que esta escuela sea una escuela esencialmente de juego; no hay en ella actividades inteectuales sistemáticas, sino una atmósfera de libre movimiento. Los instrumentos pedagógicos usados son los juguetes, las cajas le bloques, los areneros, etc. Naturalmente, a estos períodos de actividad siguen otros de completo reposo, en los que los niños permanecen acostados en sillones o colchonetas adecuadas. El único instrumento intelectual que se permite son los libros de estampas. Otras actividades son los cantos y rondas infantiles y el cuidado de algunas plantas o animales domésticos. Finalmente, las charlas con las maestras y los cuentos de éstas completan la acción educativa de estas instituciones.

Tratando de los fines de las *nursery schools* o escuelas maternales, dicen las *Guías didácticas* inglesas: "El niño pequeño encontrará en la escuela una atmósfera de afecto natural, un sentimiento de espacio y seguridad, un modo ordenado y regular de vida... Cuando la escuela tiene los debidos fines y usa los debidos medios, los niños mostrarán la alegría, la curiosidad, el espíritu amistoso y el de aventura que son deseables en esta edad y el equilibrio natural que revela que están adquiriendo la facultad del autodominio tanto como la de autoexpresión".

Respecto al ambiente de estas escuelas dice la doctora Montessori: "Por eso, como primer paso, transformamos las clases en verdaderas "casas del niño", que se amueblaron con objetos

adaptados a la estatura y la fuerza de los seres que debían habitarlas, con pequeñas sillas, mesitas, minúsculos objetos de tocador, tapetitos, toallas y vajillas. Todas estas cosas no solamente son de pequeñas dimensiones, sino también suficientemente ligeras para poder permitir a los niños de 3 a 4 años moverlas, cambiar de sitio y transportar al jardín o sobre la terraza todas estas cosas, y bastante simples para ser adaptadas, además de al cuerpo, a la mentalidad infantil que también es más pequeña y menos complicada que la nuestra"[1].

b) *Los jardines de infantes*

En el segundo grupo de las instituciones preescolares existen, como hemos dicho, multitud de tipos, que pueden reducirse, sin embargo, a los siguientes: el *Kindergarten* (jardín de infantes) alemán, la *infant school* (escuela infantil) inglesa, la *école maternelle* (escuela maternal) francesa y la *escuela de párvulos española.* A estos tipos generales habría que añadir otros particulares como las *case dei bambini* (casa de los niños) de la doctora Montessori, la *maison des petits* (casa de los pequeñuelos) de Ginebra, la *play school* (escuela de juego) de Nueva York, etc. Pero comprendemos a todas ellas bajo el título genérico de "jardines de infantes", que es hoy el más generalizado.

El jardín de infantes suele comprender de los 3 a los 6 años, aunque hay muchas variaciones de edad en ellos. Por lo tanto coinciden en parte con las escuelas maternales que hemos indicado, y por ello se retrasa la entrada de aquéllos cuando existen escuelas de este tipo.

Como se sabe, el jardín de infantes fue una creación genial de Froebel; antes de él existían ciertamente escuelas o instituciones para los niños pequeños, pero eran esencialmente de carácter benéfico y caritativo. Froebel fue el primero que reconoció el valor educativo de la primera infancia y conforme a su filosofía idealista fundó el primer jardín de infantes, en 1839, en Blanckenburg. Poco tiempo después fue suprimido éste por las medidas reaccionarias del gobierno, pero se difundió a pesar de ello por todo el mundo.

En cuanto a la organización actual de los jardines de infan-

[1] Montessori: *Ideas generales sobre mi método.*

tes expondremos sólo sus líneas generales, sin limitarnos a la estricta ortodoxia froebeliana, obteniéndolas de las diversas instituciones semejantes.

En primer lugar, el jardín de infantes es, como se ha dicho, un lugar de juego de los niños. Mediante el juego, el niño no sólo se recrea, sino que se desarrolla vitalmente. Pero el juego aquí tiene un sentido más completo que en la escuela maternal, porque se dirige a objetivos educativos definidos. En este sentido se trata ya de un juego dirigido, planeado.

En segundo lugar está el cuidado físico de los niños, prosiguiendo la tarea iniciada en la escuela maternal, con la atención a su alimentación, a sus períodos de juego y de reposo, con la vida al aire libre, con el cuidado en general de su vida física. Ésta, como sabemos, es de capital importancia en el período del jardín de infantes. Por ello, en cuanto sea posible, todas debieran ser escuelas al aire libre.

En tercer lugar, la educación del jardín de infantes se dirige inmediatamente a aquellas manifestaciones básicas de la vida infantil: las actividades motrices y sensoriales, de una parte, y las afectivas o emotivas por otra. Respecto a las primeras, la educación está dirigida principalmente a la coordinación y justeza de los movimientos, a la correlación de éstos y la vida intelectual. De aquí la serie de procedimientos educativos que se han creado, como los dones de Froebel, el material didáctico de la doctora Montesori, los juegos educativos del doctor Decroly, etc. Respecto a la vida afectiva, los cantos y rondas, la narración de cuentos, el cuidado de plantas y animales, el uso de libros de estampas, las representaciones de títeres, etc., son los recursos más empleados.

Finalmente, el jardín de infantes es el lugar donde el niño pequeño adquiere las primeras experiencias de la vida social. La convivencia y trato con los demás niños, las resistencias que éstos oponen a sus tendencias egocéntricas y por otra parte la colaboración que se prestan unos a otros en los juegos y demás actividades educativas, hacen que el niño pequeño salga del círculo cerrado y egoísta de la familia y entre en el amplio campo de la vida social.

Pero nada de esto tendría importancia, si no estuviera animado por un profundo sentido y amor a la vida del niño pequeño. Nada más grave en este período de la educación, en efecto, que la mecanización y la rutina de los métodos. Una buena educadora, una jardinera, encontrará los recursos necesarios para educar a sus pequeños si está inspirada en el afecto y la comprensión de éstos.

Claro es que al lado de este amor, sustitutivo del maternal, es necesario que la educadora tenga una buena preparación psicológica y pedagógica. Sin ella, su labor será puramente empírica y quzá contraproducente. Pero con ella, podrá inventar y crear modos y formas de educar a sus niños. Una educadora, inspectora general de las escuelas maternales de Francia, dijo a este respecto: "La educación maternal no estará jamás bastante informada de la psicología del niño pequeño sobre la cual se basa la pedagogía y sobre su vida física que condiciona tanto su vida mental. Un conocimiento profundo de la primera infancia, dones especiales y sobre todo un amor profundo y lúcido y un gran respeto por todo lo que ella representa, por todo este porvenir que lleva con ella, son condiciones necesarias para quien quiera tener éxito en la pequeña escuela" [1].

2. Las instituciones escolares

Aunque ya hemos advertido que las instituciones preescolares constituyen un elemento esencial de todo sistema de educación, comprendemos bajo la denominación de instituciones escolares aquellas que figuran de un modo permanente como partes esenciales de la organización escolar. En este sentido se incluyen las escuelas primarias, las secundarias y las profesionales, juntamente con las que no son propiamente escolares, pero sí deben ser educativas y estar por tanto incluídas en el sistema de educación pública, como las universitarias y demás instituciones de enseñanza superior. Todas ellas, desde el jardín de infantes a la universidad, deben constituir una unidad, como grados sucesivos de la educación general y profesional. Tal es el sentido de la escuela unificada, realizada ya en muchos países y en camino de hacerse en otros, como se ha dicho. Aquí no referiremos especialmente al carácter y orientación de esas instituciones, sin entrar en pormenores acerca de su funcionamiento y régimen, que varían según las circunstancias en que se hallan.

1 Mme. S. Herbiniere Lebert: *Pèdagogie de l'ècole maternelle,* en *Leçons de Pèdagogie,* de R. Cousinet.

a) *La escuela primaria*

Ya hemos indicado algunos de los caracteres externos e internos de las escuelas primarias. Todos ellos pueden resumirse en uno: la escuela primaria es la escuela básica de todo sistema de educación. Y ello por varias razones: primero, porque la escuela primaria es la que tradicionalmente ha existido como centro principal de educación, hasta el punto de llamarse por antonomasia *la escuela;* segundo, porque ésta es hoy todavía el único lugar de educación al que asiste la inmensa mayoría de la población, y tercero, porque la escuela primaria es la que tiene una pedagogía más propia.

Como se sabe, la escuela primaria se ha desarrollado en el mundo occidental históricamente bien como una escuela preparatoria para la enseñanza secundaria y profesional, bien como una escuela de pobres. Su carácter autónomo, su personalidad esencial, sólo la recibe, pedagógicamente, a partir de Pestalozzi, y legalmente, a partir del "despotismo ilustrado" y de la Revolución Francesa. Entonces se constituye la escuela primaria pública como tal.

Ahora bien, la escuela primaria actual tiene funciones muy complejas, como lo es la educación que en ella se imparte. De la escuela tradicional del leer, escribir y contar ha pasado a ser realmente un "taller de humanidad", como la llamara Comenio. Es decir, la escuela que ha de poner las bases para el desarrollo de la vida individual y social humana. Por esto la llamamos básica. Ha de atender, pues, por igual al desarrollo físico, estético, intelectual, moral y social. Todas estas funciones complejas ha de cumplir la escuela primaria en un período de tiempo relativamente corto, y por esto la gran dificultad de concentrar en ella todas las actividades y materias que comprende la educación actual. De aquí que haya surgido últimamente un movimiento tendiente a ampliar la educación más allá de la escuela primaria, hasta comprender la pubertad, haciendo de aquélla un grado o parte de un sistema que comprende a la escuela primaria y a la secundaria en una unidad.

Sea cual fuere la organización que se dé a la escuela primaria en relación con el sistema general de educación, constituirá siempre la piedra fundamental de éste, el momento decisivo de la acción educativa. En la escuela primaria se centran en efecto, las influencias más poderosas de la educación. Mientras que

ésta se realiza en diferentes medios e instituciones de un modo difuso, como hemos visto, la escuela representa la labor intencional, sistemática de la educación en la edad más apropiada para ello.

Ahora bien, la escuela tiene, como la educación, una finalidad social y una finalidad individual. Desde el punto de vista social, la escuela está encaminada a transmitir los conocimientos y destrezas legados a la comunidad por la historia, y que constituyen la cultura actual. En este sentido la escuela tiene una función instructiva. Pero de otra parte la escuela aspira a mejorar las condiciones de la vida social actual, a facilitar su progreso y perfeccionamiento. En este sentido tiene una función social. "Todo lo que la sociedad por sí misma ha realizado —dice Dewey— se pone, merced a la actuación de la escuela, a disposición de sus miembros futuros. Los mejores pensamientos que acerca de sí misma alienta, aspira a realizarlos merced a las nuevas posibilidades que se abren así a su ser futuro". De este modo la escuela llega a ser un medio del progreso social [1].

Pero la escuela es algo más que un instrumento de mejora social. Es también, y ante todo, el lugar donde se desarrolla la vida del niño, que es el fin esencial de la educación. En la escuela, el niño ha de vivir su propia vida, perfeccionándola y desarrollándola, independientemente de toda otra consideración trascendente. "Sería verdaderamente extraño que la atención seria e inteligente a lo que el niño necesita *ahora* y a lo que es capaz en el sentido de una vida rica, eficaz y amplia, pudiese entrar en conflicto con las necesidades de la vida posterior adulta" [2].

Por lo tanto, la escuela tiene que atender a la vida social y a la vida individual, a las exigencias de la sociedad y a las necesidades de la individualidad. De aquí lo complejo de su misión. Para ello, organiza su acción conforme a planes de estudio y programas de actividades que ya hemos indicado. Para ello emplea métodos y recursos, que también hemos expuesto. Y sobre todo cuenta con algo superior a esto: con un ambiente educativo y con un agente educador, el maestro.

El ambiente escolar, la vida de la escuela debe ser un elemento decisivo de la acción educativa. La escuela no es una

[1] Dewey: *La escuela y el progreso social.*
[2] Idem: *La escuela y la vida del niño.*

icina burocrática, una institución mecánica, administrativa, no que tiene que poseer un alma, un espíritu. Éste surge de convivencia de los alumnos, del medio ambiente, de la tradión de la escuela, y sobre todo, del sello que le imprime el lucador. La personalidad de éste constituye, como ya se ha icho, el elemento esencial de la escuela. La escuela es, en últi.o término, lo que es el maestro.

Respecto a la organización interior y exterior de la escuela, mbién se ha indicado lo más necesario. Aquí sólo tenemos ue decir que siendo la escuela un organismo o mejor una institución vital, debe desaparecer de ella toda reglamentación automática, toda regimentación minuciosa, y dejar a sus directores maestros la determinación interna de su actividad. La escue., en efecto, debe ser autónoma dentro de las leyes generales e la educación pública.

) *Las escuelas secundarias*

La finalidad de las escuelas secundarias ha sido durante nucho tiempo la preparación exclusiva para la universidad. Con este propósito, su programa de estudios se basaba esencialmente en la enseñanza de las llamadas humanidades, integradas sobre todo por el latín y el griego. A medida que avanzaba l desarrollo de las ciencias fué modificándose aquella concepión e introduciéndose el estudio de las llamadas materias realistas en el plan de estudios, hasta llegar a ocupar en él una posición equivalente a la de las humanidades.

Por otra parte, la enseñanza secundaria estaba reservada asi exclusivamente a una minoría de gente culta o bien situada conómicamente, quedando excluída de ella la mayor parte de a población, que estaba reducida a la enseñanza primaria. Pero el avance de la democracia y la aspiración de sus ciudadanos a alcanzar la máxima educación posible hizo que se cambiara esa concepción minoritaria y que tuviera que ampliar la inalidad de la enseñanza y facilitar cada vez más el acceso a lla, dando a todos iguales oportunidades para su educación.

Así se ha llegado a la situación actual, en la que la enseñana secundaria posee una triple finalidad. Por una parte, sigue eniendo por fin la preparación para el ingreso en la enseñanza uperior. Por otra, constituye un grado con una finalidad propia, independiente de aquélla, que es el desarrollo intelectual y

vital de la adolescencia. Y finalmente, tiene por fin facilitar al mayor número posible de alumnos, si no a todos, el aumento de su cultura para poder desempeñar mejor su función social y profesional.

La escuela secundaria reviste en la actualidad formas muy diversas. Existe el tipo de la escuela basada en al enseñanza clásica, como la *grammar school* inglesa y el *Gymnasium* alemán, a base de las lenguas clásicas; otro tipo es el que se orienta hacia la enseñanza de las ciencias y las lenguas modernas, como la *modern school* inglesa y la *Realschule* alemana; otro tipo es el que posee ambas orientaciones en sus grados superiores, sobre base común de estudios como el *Lycée* francés, y otro tipo es el que concentra todas estas orientaciones, más las técnicas, como la *High school* norteamericana. Aparte de estos tipos básicos hay otros como los puramente profesionales, de que se hablará después.

Ahora bien, la mayor parte de estas instituciones están dirigidas, como se ha dicho, a la preparación para la universidad y tienen un carácter selectivo, realizado mediante exámenes finales que constituyen el *bachillerato*. Pero dada la amplitud que se quiere dar hoy a la enseñanza secundaria, como preparación no sólo para la universidad, sino para la vida, el programa de ella no se adapta ya a esta finalidad y ha tenido que irse modificando poco a poco para dar cabida a otras materias y otros planes.

La dificultad mayor está en la duración de los estudios, que para los universitarios no puede ser menor de 6 ó 7 años, mientras que los que no van a la universidad, no necesitan tanto tiempo. Por ello se propone, y en parte se ha realizado, la creación de dos ciclos de estudios: uno común para todos los alumnos con tres o cuatro años de duración, y otro especial, para los que vayan a la universidad o a la enseñanza superior, con otros tres o cuatro. Al mismo tiempo se ha pedido, y en parte obtenido, dar a los estudios secundarios un carácter electivo, sin planes rígidos de estudio, sobre una base mínima, para acomodarlos a las necesidades de la vida actual.

Estas mismas necesidades han hecho que los estudios técnicos, que hasta ahora estaban poco atendidos, ascendieran a un plano superior, poniéndolos al mismo nivel que los humanistas y científicos. Tales estudios tienen el mismo carácter dual que éstos: de un lado, la formación técnica individual, y por otro la

ɛparación para el acceso a la enseñanza superior. No hay que
ıfundir, sin embargo, estos estudios, con los puramente pro-
ionales, de que se hablará después. Se trata siempre de la
señanza secundaria que no tiene un carácter profesional, sino
ıeral, no utilitario.

La tendencia actual es a realizar la unidad con la enseñan-
primaria, haciendo de ellas, como se ha dicho, dos grados de
a misma totalidad. Por otra parte, está también la tendencia
ıacer que la segunda enseñanza se extienda a toda la adoles-
ıcia hasta llegar a hacerla obligatoria como lo fué la prima-
en el siglo pasado. De aquí el *slogan* de los laboristas ingle-
: "la enseñanza secundaria para todos", que en cierto modo
llegado a ser ya una realidad en Inglaterra, como lo es ya
nbién en cierto modo en los Estados Unidos, y aspira a serlo,
ı el proyecto actual de reforma de la enseñanza, en Francia.

La enseñanza universitaria

El último grado de la organización de la acción educativa
á constituído por la enseñanza universitaria. Sabido es cómo
universidades nacieron en la Edad Media, en la que ocupa-
ı un lugar predominante como refugio de la cultura superior
cómo aquéllas fueron poco a poco extendiendo su radio de
ción como centros de investigación y de enseñanza profesio-
l en su último grado. En la actualidad, las universidades
nen así una triple finalidad: la cultura superior, la prepara-
ón profesional y la investigación científica.

Por lo general las universidades comprenden dos grados o
los, el de la licenciatura y el del doctorado. Aquél tiene un
rácter general y profesional; éste, un carácter científico y de
vestigación. Hay también diversos tipos de universidades: las
glesas clásicas, de Oxford y Cambridge, que conservan más
carácter general, educativo y científico; las latinas, que son
ás bien del tipo intelectual y profesional, y las americanas
ıe atienden a estos fines por igual.

Como es sabido, las universidades se dividen en Facultades,
principales de las cuales son la de Humanidades o Filosofía
Letras, la de Ciencias, la de Medicina y la de Derecho. A éstas
añaden en algunos países otras como las de Farmacia, Agro-
omía, Ingeniería, Arquitectura, etc. Pero en otros países éstas
nstituyen Escuelas Superiores independientes de la Universi-

dad. Para el ingreso en todas ellas se requiere el título de bachiller, y muchas de ellas exigen además un examen de ingreso.

Además, las universidades cuentan con un número cada vez mayor de institutos científicos y departamentos de experimentación, donde los alumnos realizan sus trabajos. Finalmente, dada la creciente tendencia a ampliar la acción docente y educativa de las universidades, en casi todas ellas existen instituciones e instalaciones para deportes, representaciones dramáticas, coros y orquestas, comedores, extensión universitaria, etc.

En la actualidad, las universidades sufren la misma crisis, en lo social, que las escuelas secundarias. Se aspira a facilitar el acceso a ellas al mayor número posible de alumnos, pero, a diferencia de aquéllas, aquí es necesaria una selección por la preparación y la capacidad. A pesar de esto, el número cada vez mayor de alumnos en ellas, sobre todo después de la última guerra, ha planteado problemas muy difíciles a las universidades para poder atender debidamente a todos ellos.

Como complemento de la acción educativa universitaria existen en la mayor parte de las universidades inglesas y americanas *residencias de estudiantes,* que no sólo sirven de alojamiento a los alumnos, sino también de centros de educación y vida social, como lo eran las universidades tradicionales y como lo fué la ejemplar *Residencia* de Madrid. Los países latinos que perdieron esta tradición, han tratado de renovarla con la creación de *ciudades universitarias,* como las que existen en Madrid, París y Roma, y en varios países hispanoamericanos, en las que se agrupan las casas de estudio o las residencias de estudiantes.

d) *La enseñanza profesional y normal*

Paralelamente a las instituciones de educación general se han desarrollado las de carácter profesional. Ya en la Edad Media se atendía a ella por medio de la organización gremial, en la que los aprendices se formaban profesionalmente al lado de los maestros. Durante mucho tiempo ha reinado este sistema de la enseñanza práctica, empírica, en el seno de los gremios o profesiones. Pero a medida que se desarrollaba la técnica se llegó a reconocer que este sistema era insuficiente, y se comenzaron a crear escuelas encargadas de esta función.

En la actualidad, la enseñanza profesional consta de los
mos grados que la enseñanza general. En el grado primario,
ejor a su terminación, existen las llamadas escuelas de con-
ación o de perfeccionamiento, para los muchachos que han
ado en el trabajo, pero que deben continuar su formación;
escuelas ocupan generalmente una o dos horas al día o un
a la semana, restándolas de las horas de trabajo, y en casi
s partes se han hecho obligatorias para los muchachos de
18 años. En ellas se da también junto a la profesional, una
cación general.

En el grado medio o secundario, las escuelas profesionales
paran para el ejercicio de profesiones técnicas: industria, co-
cio, agricultura, marina, minería, etc., que no exigen una
aración superior. Ésta se reserva a las profesiones o funcio-
de carácter técnico-directivo, y se suele dar en las universi-
s o en escuelas especiales superiores. Para ellas se exige o
el bachillerato de la enseñanza media general o el grado
io de la profesional.

La enseñanza profesional es un elemento indispensable de
organización educativa. En la actualidad es necesario que
el mundo tenga una profesión y que para ella adquiera
preparación especial. Pero ésta debe estar subordinada a la
cación general. El hombre tiene que ser un profesional, pero
bién debe ser algo más, debe ser ante todo un hombre. De
que lo especial deba subordinarse a lo general humano.

El peligro que corre toda preparación profesional es que
ezca divorciada de los factores económicos, técnicos, indus-
es que constituyen la realidad vital, y se convierta en una
abstracción o simulación de esa realidad. Por ello se pide
la unión de la preparación profesional con las entidades
esionales, económicas, etc., en que se va a ejercer esa pro-
. Es en cierto modo una vuelta a la organización gremial,
sin sus limitaciones y con un carácter técnico, científico y
ativo que sólo pueden dar las instituciones de enseñanza
cial [1].

Dentro de la enseñanza profesional ocupa un lugar especial
nseñanza normal, para la preparación del magisterio y el
esorado. Esta enseñanza se realizó al principio también en
no del gremio de maestros, que en España se llamó la

Véase G. Gozzer: *Teoría y organización de la educación profesional.*

Hermandad de San Casiano. Cada maestro tenía asignado uno o varios alumnos para transmitirles el arte de enseñar; su labor estaba meticulosamente regulada para evitar la competencia profesional. Hasta hace muy poco, en Inglaterra se seguía aún ese sistema, que se llamaba del alumno-maestro *(pupil-teacher).*

Pero con el transcurso del tiempo y con el desarrollo de los estudios pedagógicos se vió la necesidad de una preparación técnica superior a la empírica gremial y se comenzó a crear las Escuelas Normales, llamadas así precisamente porque debían servir como norma a las demás. Éstas empezaron en Alemania en el siglo XVIII con el nombre de Seminarios de maestros, y de allí se extendieron a Francia y a los demás países de Europa y América.

En la actualidad se ha encontrado también que la preparación de la Escuela Normal, en la que se incluyen la preparación general y la profesional, es insuficiente, y se ha organizado un nuevo tipo, por el cual los aspirantes reciben la educación general en las escuelas secundarias ordinarias y la preparación especial en la Escuela Normal o en la universidad.

Los defensores de la "escuela unificada" piden que la preparación del magisterio tenga el mismo carácter universitario que las demás profesiones llamadas liberales, como las de los médicos, abogados, etc. No hay razón, dicen, para que la educación sea de orden inferior a la medicina, la abogacía, la ingeniería, etc., y por ello exigen que se haga como la de estas profesiones en la universidad. Así ha comenzado ya a realizarse en algunos países como Alemania, Inglaterra y los Estados Unidos.

Por otra parte, está la preparación de los profesores de la enseñanza secundaria que tradicionalmente se realiza en la universidad, aunque no siempre con éxito por falta de una organización pedagógica adecuada. A la unificación de la preparación del personal de los dos grados de la enseñanza aspiran también los partidarios de la escuela unificada realizando toda la preparación pedagógica en la universidad y convirtiendo a las Escuelas Normales en escuelas de experimentación y preparación estrictamente profesional [1].

1 Véase R. Cousinet, *La formación del educador.*

Las escuelas nuevas.

El carácter innovador y experimental de nuestro tiempo ha
:endido también a la educación provocando el movimiento
aado de la *educación nueva*[1]. En él se incluyen los métodos
vos, que ya hemos indicado, y las instituciones que se agru-
bajo la denominación genérica de "escuelas nuevas". Éstas
en la actualidad muy numerosas, y raro es el país que no
ea alguna de ellas. En realidad, puede decirse que la mayor
e de las innovaciones pedagógicas que se han producido en
nseñaza de nuestro tiempo han surgido de estas escuelas,
ofrecen formas y tipos muy diferentes.

Según sus caracteres, las escuelas nuevas pueden agruparse
modo siguiente:

1º Las "escuelas nuevas" propiamente dichas, que se inspi-
más o menos en las primeras escuelas de este tipo que se
daron en Inglaterra hacia 1890, las de Abbotsholme y Be-
s, y que en realidad podrían denominarse "escuelas de
", ya que abarcan la totalidad vital del alumno. Por lo ge-
l son escuelas con internados, instaladas en el campo, con
ñanza primaria y secundaria, económicamente caras y que
nden especialmente al desarrollo físico y moral de sus alum-
De Inglaterra, estas escuelas pasaron a Alemania y a
ncia, y de allí al resto de Europa.

2º Las "escuelas experimentales", de tipo científico y filo-
:o que se originaron en los Estados Unidos, principalmente
influencia de la 'escuela primaria universitaria" fundada
Dewey en 1896 en la Universidad de Chicago. Aunque
precedentes valiosos europeos, como la escuela de apli-
ón de la Universidad de Jena, en Alemania, fundada por
n, este tipo se ha desarrollado principalmente en los Estados
dos.

3º Las "escuelas activas", de carácter innovador esencial-
te didáctico y educativo, inspiradas por los creadores de los
vos métodos activos de educación como comprobación y
cación de sus ideas, tales como las "Casas de los niños", de
octora Montessori, y la "Escuela para la vida", del doctor
roly, creadas ambas en 1907, o la Escuela Dalton, de miss
khurst, en los Estados Unidos, en 1918.

[1] Véase: L. Luzuriaga: *La educación nueva.*

4º Las "escuelas de ensayo y de reforma", de tipo oficial que comprenden a varias instituciones, constituyendo un sistema escolar complejo tales como las de la ciudad de Munich, reformadas por Kerschensteiner a partir de 1900; las escuelas de Mannheim, reorganizadas por el doctor Sickinger; las escuelas de Gary, por Wirt; las de Winnetka, por Washburne, etcétera.

Además de estas escuelas habría que citar otras muchas más de carácter innovador, que sería enojoso enumerar. Sólo a título de información citaremos algunas que presentan un carácter especial por las personalidades que las fundaron, como la escuela Yasnaia Poliana, creada por León Tolstoi; la escuela de Shantinikietan, que creó Rabindranath Tagore; la Institución Libre de Enseñanza, fundada por don Francisco Giner de los Ríos, etcétera.

Las escuelas nuevas tienen una misión muy importante, y es la de servir como de avanzadas en la marcha de la educación. Son o deben ser los lugares donde se experimentan las ideas nuevas, que después se comunican a las demás escuelas. Por lo general, las escuelas oficiales tienen muy poca libertad de movimientos, han de someterse a planes y programas dictados por las autoridades oficiales y por ello no pueden realizar experiencias y ensayos como las escuelas nuevas particulares o los sistemas escolares autónomos. De aquí la conveniencia de que toda organización escolar cuente con algunas de estas instituciones. Pues como decía Kant: "Hay que establecer escuelas experimentales antes de que se puedan fundar escuelas normales"[1].

Pero también cabría transformar las escuelas oficiales en escuelas nuevas públicas, cuando existan las condiciones necesarias para ello, y que puedan sintetizarse en unos principios o bases de carácter general[2]. Ejemplo de una institución pública de carácter innovador fué el Instituto-Escuela de Madrid que funcionó hasta 1936 y que constituyó realmente una escuela nueva pública modelo.

[1] Kant: *Sobre pedagogía.*
[2] Véase L. Luzuriaga: *La escuela nueva pública.*

Capítulo XXIII

LAS INSTITUCIONES CIRCUMESCOLARES Y POTESCOLARES

1. Las instituciones circumescolares

La acción de la escuela no puede quedar limitada a la sala clases, sino que su efecto debe extenderse al mayor número sible de manifestaciones de la vida del niño. Entre ellas firan, como se ha dicho, las que afectan a su bienestar físico, electual y moral, muchas de las cuales se salen del marco las actividades normales docentes. La escuela no puede sin bargo convertirse en una institución caritativa o benéfica; r lo tanto, todas las atenciones que se presten a la vida del io habrán de tener un carácter educativo, por inmediatas y teriales que sean. Así ocurre con las instituciones llamadas cumescolares, aunque más bien deberían llamarse también olares por afectar directamente a la educación y a la vida niño. Sin embargo, a fin de no dar lugar a confusiones, intenemos la denominación habitual de instituciones cirnescolares para ellas.

Los comedores y roperos escolares.

Aunque la finalidad inmediata de los comedores y roperos olares sea de carácter social e higiénico, de asistencia a los imnos necesitados, su misión en la escuela debe ser también icativa. En este sentido, el comedor escolar puede ser un celente medio de cultivar el espíritu de interayuda y colaboción entre los alumnos que participan en él, haciendo que ra a su cargo, rotativamente, el servicio de las mesas, el cuido de la limpieza y el orden, la decoración del comedor, etc.

Pero también deben participar en las comidas los maestros, contribuyendo con su presencia a la adquisición de buenas maneras, a mantener un tono digno y animado en las conversaciones durante la comida, informándose de las necesidades de los alumnos, etc. En suma, el comedor escolar puede ser una excelente escuela de educación social.

Lo mismo puede decirse de los roperos escolares, en el sostenimiento de los cuales deben participar los niños y particularmente las niñas, quienes en las clases de economía doméstica, costura, etc., deben confeccionar ropas o prendas con destino a ellas, y también procurar su adquisición con festivales, colectas, etc., entre las personas que quieran prestar su colaboración.

Es innecesario decir que tanto en el comedor como en el ropero escolar ha de ponerse el mayor cuidado para no herir la susceptibilidad o el amor propio de los alumnos que reciben sus beneficios, estableciendo diferencias o protecciones humillantes respecto a ellos. En este sentido, convendría que en el comedor escolar participaran no sólo los alumnos necesitado sino también aquellos que pudieran pagar alguna cantidad por las comidas por permitírselo los recursos de sus padres, y que, naturalmente, tampoco deben ocupar una posición especial respecto a los demás alumnos. La convivencia de pobres y ricos a que debe aspirar la escuela, se haría así de un modo efectivo, estableciendo entre todos los alumnos los vínculos de solidaridad a que estas instituciones deben aspirar.

b) *Las colonias de vacaciones.*

En estas instituciones debe acentuarse aun más, si cabe, su carácter educativo sobre el higiénico y social. En ellas se deben aprovechar las circunstancias de convivir durante todo el día y durante semanas enteras los maestros con los niños para mejorar su vida en todos sentidos, tanto en el higiénico, como en el intelectual y moral. Para ello las colonias escolares no deben estar a cargo de personal solamente sanitario o subalterno, sino de educadores auténticos, con decidida vocación por la labor educativa. La acción de las colonias, tanto las que se realizan junto al mar como en el campo o la montaña, constituye una excelente oportunidad para despertar en los niños de las ciudades el sentimiento de la naturaleza, el interés por todo lo

los rodea, tan diferente de su medio habitual. Al mismo
ipo sirven para hacer adquirir a los niños hábitos de lim-
a, orden, buenas maneras y ayuda mutua. Todo ello sin
dé lugar a una disciplina exagerada, sino en un ambiente
ibertad discreta.

Las colonias escolares mejor orientadas que conocemos, fue-
las organizadas por el Museo Pedagógico Nacional de Ma-
l y fundadas por su director el señor Cossio, las cuales han
ido funcionando sin solución de continuidad desde 1888
a 1936. Como ejemplo de la labor educativa de estas colo-
reproducimos unos pasajes de la primera Memoria del
or Cosío: "Siguiendo el principio ya indicado del trabajo
carácter ocasional) procurábase aprovechar para él aque-
asuntos que más naturalmente se presentaban en la loca-
d y en el género de vida que hacíamos. Las principales
ellas y constelaciones, las fases de la luna, las mareas, los
tos, las nubes, el examen del barómetro y del termómetro,
nanejo de la brújula, los ejercicios prácticos sobre la geo-
ía de la comarca, siempre mediante excursiones y al aire
e, la orientación del mapa, construcción de cartas, trazado
tinerarios, croquis del perfil de la montaña; la recolección
rocas, minerales, fósiles y plantas; los monumentos de arte
ros muchos objetos de interés, sirvieron sobre todo para la
cación intelectual de los colonos"[1].

Pero no se crea que la labor educativa de las colonias
da reducida a este aspecto; por el contrario, él es uno solo
e muchos a que puede prestarse la vida de la colonia. Por
nplo, la hora de la comida se aprovecha en el sentido indi-
antes para una acción educativa. No podemos resistirnos
producir otra vez lo que acerca de ella dice el mismo señor
ío: "Es el momento de la comida uno de los que más oca-
es brindan y más puede aprovechar el maestro para ejer-
su acción educadora; porque en él se despierta, como en
os, la intimidad, condición indispensable en toda obra fruc-
a de este orden... ¡Qué espectáculos más lejanos el de
ella mesa de 18 niños con sus tres maestros hablando todos
la misma libertad y el mismo orden que una familia nu-
osa, y el de aquellos refectorios de nuestros colegios, donde

[1] M. B. Cossio: *La primera colonia escolar de Madrid,* en la obra *De*
rnada.

centenares de alumnos, acuartelados, se sientan silenciosos sin otro goce que el material de los manjares (cuando su nombre merecen) o el de aguardar la hora de su redención, al acabarse la comida!".

Finalmente, los juegos organizados y libres constituyen un elemento esencial de la acción de las colonias, así como las excursiones y paseos a los lugares más interesantes. Todo ello por supuesto sin perder de vista el aspecto higiénico, que es el primordial, pero no el único, de las colonias escolares. A este fin contribuyen la alimentación abundante y sana, la vida al aire libre, el control por las mediciones periódicas, los períodos de reposo, etc. Pero siempre con la participación de los educadores, sin dejar estos cuidados a manos subalternas.

c) *Las cooperadoras escolares.*

Uno de los medios más eficientes que pueden utilizarse para el desarrollo del espíritu social es la cooperación escolar. Su finalidad inmediata es de carácter económico: ayudar a la escuela y a sus alumnos en sus necesidades inmediatas tanto materiales como espirituales; pero su objeto más importante es de orden moral, a saber, el desarrollo del sentido de colaboración y de solidaridad.

En casi todos los países existen unas u otras formas de cooperativas o cooperadoras escolares. Pero no en todas ellas se siguen las reglas de la cooperación estricta. En realidad, la cooperativa escolar debe basarse en la acción de los mismos alumnos, en sus contribuciones voluntarias y en su gobierno por ellos mismos. La acción del educador debe ser aquí, como en todas estas obras, más de supervisión que de intervención directa.

Además de las contribuciones de los alumnos, siempre modestas y teniendo en cuenta su carácter voluntario, pueden contribuir al sostenimiento de las cooperativas las asociaciones de antiguos alumnos, los clubs escolares, las personas relacionadas con la escuela, las autoridades locales, etcétera.

La acción de las cooperadoras es múltiple. Pueden contribuir al sostenimiento del comedor y el ropero escolares y al vaso de leche que proporcione la escuela. Pueden servir para la adquisición del material escolar más costoso y que no quepa en el presupuesto ordinario de la escuela, como aparatos de

yecciones, cines, instrumentos musicales, de radio, etc. Pue servir también para sostener la biblioteca escolar, para elebración de actos o festivales escolares, para la realización excursiones y viajes, en suma, para todas las actividades pueden llamarse extraprogramáticas, es decir, a las que no n comprendidas dentro del programa escolar.

Cada cooperativa tiene naturalmente su reglamento y sus oridades, que serán básicamente los mismos alumnos con la peración de los educadores, familiares y todos los que se resen por la obra de la escuela. Cuando los recursos de que onga la cooperativa sean cuantiosos, conviene nombrar un ador o un técnico en contabilidad, siempre con carácter orario. De la cooperativa no se sustraerá ninguna cantidad a fines administrativos, sino que todas irán directamente a fines sociales que persigue.

He aquí lo que dice sobre las cooperativas escolares el funor de ellas en Francia, M. Profit: "La cooperación agrupó s niños, autorizados por sus padres, en sociedades amistosas, nadas «cooperativas escolares». Los socios con sus cotizaes, sus relaciones, sus trabajos, han demostrado su capaci para reunir en un año unos cien mil francos de material y urar a sus escuelas un presupuesto de sostenimiento. La peración ha provocado una mayor acción en las municipades; ha hecho más, ha creado alrededor de la escuela, y so todo en la escuela misma, una atmósfera nueva de confian y de provechosa colaboración en el progreso general. Los ltados materiales se ven por todas partes. No hay escuela, iquiera una clase, que no tenga su museo especial, armario vo, material experimental, muestras y producciones, colecaes de láminas y documentos... Pero los resultados más fe s de esta experiencia de tres años, no son quizá los más bles. Son el producto de la cooperación misma. La coopera ha creado en la escuela un medio social eminentemente cuado a la educación moral de los alumnos. De este hecho, aprobado desde el principio, puede sacarse todo el partido ible"[1].

[1] B. Profit: *La cooperación escolar.*

d) *Las asociaciones escolares y juveniles*

La acción social de la escuela se completa con la vida colectiva de sus alumnos y ex-alumnos. En esas asociaciones, no hay que decirlo, el elemento esencial y decisivo son los alumnos mismos; el educador limitará su acción a una discreta supervisión, encaminada a evitar abusos o errores; pero en lo demás dejará a los alumnos mismos que se organicen, elijan sus autoridades, redacten su reglamento, etc. De esta forma los niños adquirirán conciencia de sus deberes y derechos sociales, como complemento de lo que en este sentido realice la escuela misma.

También conviene prolongar la acción social de la escuela con la formación de asociaciones de antiguos alumnos, que contribuirán a mantener la relación con la escuela y entre ellos mismos. Es sabida la importancia que llegan a adquirir las relaciones que en este sentido se establecen en la vida ulterior de aquéllos. Por lo tanto, es conveniente que el educador favorezca la constitución de asociaciones de ex-alumnos, que incluso pueden ayudar a la escuela en sus problemas económicos y en sus relaciones con la vida oficial de la localidad y del país. Estas asociaciones suelen reunirse con menor frecuencia que las de los alumnos, por la dificultad que crea la separación que se realiza al terminar los estudios. Pero ello no impide que por lo menos los elementos directivos se reúnan periódicamente y convoquen con cierta regularidad a los demás miembros de ellas. La intensidad de las relaciones que así se establezcan dependerá del efecto educativo que la escuela haya podido producir en sus alumnos. Cuando en la escuela ha reinado un espíritu vivo, la asociación será fácil; si se ha limitado a cumplir los reglamentos, aquélla será punto menos que imposibles.

Finalmente, están las asociaciones juveniles al margen de la escuela, y que pueden ser de dos clases: las estrictamente juveniles y las organizadas por las instituciones sociales y políticas. Respecto a las primeras deben surgir espontáneamente del seno de la juventud misma, como ocurrió con el movimiento juvenil alemán *(Jugendbewegnung)* anterior a la primera guerra europea, y en el que participaron los jóvenes alumnos de las escuelas secundarias con completa autonomía y libertad, aunque con el patrocinio de algunos de los más grandes educadores de su tiempo. Ese movimiento representó una total re-

ación de la educación germánica y una emancipación de uventud, aunque después sufriera desviaciones y perturba-es políticas.

En el sentido social y educativo hay otras asociaciones, o las de los *boy scouts,* que han realizado y realizan tam- una labor educativa, acostumbrando a los muchachos a vida sencilla y de endurecimiento, en contacto con la na-leza y haciéndoles adquirir determinadas destrezas. El mo-iento de los *boy scouts* ha sido desvirtuado en algunas rtes dándoles un carácter disciplinario, militarizado, que no a en sus comienzos, ni tiene en su país de origen.

En otro sentido están las asociaciones creadas con finalida- políticas determinadas, bien por los gobiernos, bien por los idos. Entre las primeras hay que contar las que han orga-do los Estados totalitarios ("balillas", "juventud hitleris- "consommols") para adoctrinamiento de la juventud en teorías que aquéllos sostienen. Para nosotros esto es lo más pedagógico que puede imaginarse, ya que se trata de una or de proselitismo en conciencias aún no formadas y a las se las hace prisioneras con la propaganda y las actividades ue se someten. Lo mismo puede decirse de las asociacio- juveniles formadas por los partidos políticos, confesiones giosas, gremios profesionales, etc. En todas ellas se persigue nismo fin de proselitismo y adoctrinamiento antipedagó-os.

Pero aún quedan otras asociaciones juveniles al margen de s que tienen un valor educativo positivo. Nos referimos a asociaciones o sociedades de estudiantes, que persiguen la jora de la vida estudiantil y la reforma de la enseñanza. Es- asociaciones, cuando no caen en extremismos ideológicos o íticos, deben subsistir y fomentarse, dándoles alguna partici-ión en el régimen de las instituciones docentes, bien en for- corporativa bien en forma individual. Su colaboración será iosa porque nadie mejor que los estudiantes conocen sus pias necesidades, y además porque servirá también para el arrollo de su conciencia social y cívica.

e) *Las comunidades escolares.*

La escuela constituye no sólo un centro docente, sino también un núcleo de educación social, cuya acción debe extenderse tanto a los alumnos como a sus familias y a la misma localidad donde está enclavada. En este sentido, la escuela debe estar integrada por representantes de estos factores sociales; para ello es conveniente que tengan alguna participación en su vida, al menos en su aspecto exterior.

Con esta finalidad pueden intentarse varias soluciones. En primer lugar, pueden constituirse *patronatos* o juntas protectoras de la escuela, integradas por los elementos más valiosos o influyentes que tengan interés por ella: técnicos, profesionales, autoridades, etc. Estos patronatos pueden proporcionar recursos a la escuela, hacer sugestiones, proteger a los alumnos, facilitarles colocaciones a la terminación de sus estudios, etc. Naturalmente, el educador tendrá participación en ellos y será como el elemento técnico y ejecutivo para sus resoluciones.

Al mismo fin responden las *asociaciones de padres* que tienen por objeto proteger a la escuela y estar en contacto con la educación de sus hijos, recibiendo informaciones de los maestros y a su vez contribuyendo al sostenimiento de las instituciones sociales escolares.

Otra solución es la constitución de las llamadas *comunidades escolares* compuestas por los maestros, los alumnos y los padres de éstos, que intervienen en los aspectos sociales de la educación en una forma democrática, por medio de sus representantes. Aquí también se trata de favorecer el desarrollo de la escuela tanto en su aspecto material como espiritual.

Finalmente, la escuela puede convertirse en un verdadero *centro cívico,* siendo el punto de concentración de las actividades espirituales del barrio o de la localidad, celebrando actos culturales, conferencias, lecturas, sesiones teatrales, musicales, etc., a las que son invitadas las familias de los alumnos. Asimismo, facilita el uso de sus recursos educativos, como la biblioteca, el campo de juego, las salas de reunión, etc., etc., a las mismas familias que quieran utilizarlos con fines educativos o culturales.

2. Las instituciones postescolares

a educación no acaba en una edad determinada, sino que
osigue a lo largo de toda la vida. Esta educación ulterior
e realizarse de dos modos: por el individuo mismo, es de-
or autoeducación o por la ayuda e influencia de los demás
rma organizada. Esta última es la función de las institu-
s postescolares, es decir, de las instituciones que tienen
in una u otra forma de educación después de la puramente
ar. Los fines de estas instituciones y la organización co-
ondiente de ellas son múltiples y variados. En lo que
nos limitaremos a los más esenciales.

a educación de adultos.

e entiende por educación de adultos la dada, en una u otra
a, a las personas que han terminado sus estudios escolares
e no los han recibido nunca. En esta función se presentan
iguientes variaciones.

a educación de los analfabetos. Como es sabido, casi todos
países cuentan entre sus habitantes una mayor o menor
orción de analfabetos, es decir, de personas que no saben
ni escribir. La definición del analfabeto varía mucho de
s países a otros; unos se limitan a ese concepto restringido,
s, en cambio, lo amplían a aquellos que no conocen sufi-
temente los elementos de la cultura (lectura, escritura,
ulo, nociones elementales, cívicas o históricas, etc.). Ahora
referimos al primer concepto.

La lucha contra el analfabetismo se ha emprendido última-
te con gran intensidad en todas partes, especialmente
Hispanoamérica. Para ello se han empleado diferentes pro-
imientos: misiones culturales, enseñanza individual, escue-
de adultos, campañas de prensa y radio, etc. El problema
en llegar a la gran masa de la población rural dispersa y
re todo a los aborígenes. Para ello se necesita un gran es-
rzo, no sólo estatal, sino también social y cívico. Natural-
nte, a medida que la educación pública ordinaria se desarro-
el número de analfabetos irá desapareciendo; pero esto
ede tardar algún tiempo, y por ello se adoptan estas medidas
emergencia de la lucha contra el analfabetismo.

En un plano superior se hallan todas las medidas adopta-

das por los gobiernos o las entidades sociales para difundir la cultura de las poblaciones urbanas por medio de conciertos, emisiones radiales, conferencias, representaciones dramáticas, bibliotecas, exposiciones, en suma, todo lo que se ha llamado, impropiamente, *la cultura popular*.

Aún más elevada es la acción realizada, a partir del siglo pasado, por las instituciones de enseñanza superior por medio de la llamada *extensión universitaria*. Ésta consiste esencialmente en la difusión, sirviéndose de los profesores, graduados y estudiantes aventajados, de los conocimientos y artes de carácter superior, pero adaptados a la cultura de las masas. La extensión universitaria ha tenido su complemento en los ensayos de extensión escolar realizados por algunas escuelas en su ambiente más inmediato. Una y otra forma de educación de adultos tienen sin embargo el inconveniente de su carácter esporádico, momentáneo, que hace que no arraiguen muchas veces en el público a que se dirigen las ideas o sentimientos que se trata de transmitir.

Para evitar esto, se ha creado en los últimos años una forma más eficaz de educación de adultos, la llamada precisamente *adult education* por los anglosajones, que consiste en la organización de cursos sistemáticos conjuntamente por las universidades, sindicatos obreros y autoridades oficiales, sobre temas que se acuerdan previamente por ellos y que les interesa más directamente sobre economía, higiene, ciencia, derecho, arte, etc. Estos cursos tienen a veces un número limitado de alumnos y corren a cargo de un profesor que realiza en ellos un trabajo de carácter universitario; son las llamadas *clases tutoriales*.

Finalmente, se han creado con un fin semejante las llamadas *universidades populares* o *escuelas de estudios superiores*, que aspiran a reproducir para la clase trabajadora las mismas condiciones que las universidades ordinarias, sólo que con planes y programas más reducidos y adaptados a las condiciones especiales de aquélla.

Mención especial debe hacerse aquí de las *escuelas populares superiores* danesas para la población campesina, que tanto éxito han alcanzado en Europa.

ıs misiones culturales y pedagógicas.

›n el fin de llevar la cultura a la gran masa de la pobla-
campesina, que por sus condiciones especiales se encuen-
rivada de los elementos más esenciales de aquélla, se han
izado en muchos países misiones culturales y pedagógi-
ıcomendadas a personas que por lo general se prestan vo-
ria y honoríficamente a esta labor: profesores, estudian-
rofesionales, maestros, etcétera.
stas misiones tienen varios fines. En el orden higiénico se
de hacer ver y practicar a los campesinos las normas más
ntales respecto a la alimentación, habitación, trabajo, etc.
l orden intelectual, se les proporcionan libros, lecturas,
s conferencias, etc. En el orden estético, se organizan
sentaciones teatrales, ejecuciones musicales y cantos co-
Finalmente, en el orden técnico se enseña la mejor ma-
de realizar el trabajo agrícola, ganadero, doméstico, etc.
ıma, se trata de llevar al campo algunos de los beneficios
rales de que disfrutan los habitantes de las ciudades.
se nombre de misiones revela ya el carácter social de esta
; se trata de realizar algo semejante a lo que los misione-
ristianos han realizado en todo el mundo para difundir la
ión. Es decir, se necesita una vocación y una dedicación
ciales, un intenso sentido social y un tacto exquisito para
tratar a estos desheredados de la cultura que son los ha-
ntes del campo.
nuestro juicio, el ensayo mejor realizado hasta ahora en
sentido ha sido el de las "misiones pedagógicas" dirigidas
spaña por el gran educador Manuel B. Cossío, con cuyas
bras, por su profundo sentido social, queremos terminar
obra. Se trata del mensaje que los misioneros leían al pú-
al comienzo de su actuación en cada una de las misiones
zadas y en el que se acentuaba el carácter artístico y lite-
, es decir, desinteresado, antiutilitario, de éstas.
Es natural —dice— que queráis saber, antes de comenzar,
nes somos y a qué venimos. No tengáis miedo. No veni-
a pediros nada. Al contrario; venimos a daros de balde
nas cosas. Somos una escuela ambulante que quiere ir de
olo en pueblo. Pero una escuela donde no hay libros de
rícula, donde no se pondrá a nadie de rodillas, donde no
ecesita hacer novillos. Porque el Gobierno de la República

que nos envía, nos ha dicho que vengamos ante todo a las aldeas más pobres, a las más escondidas, a las más abandonadas y que vengamos a enseñaros algo, algo de lo que no sabéis por estar siempre tan solos y tan lejos de donde otros lo aprenden, y porque nadie, hasta ahora, ha venido a enseñaros; pero que vengamos también, y lo primero, a divertiros. Y nosotros quisiéramos alegraros, divertiros, casi tanto como os alegran y divierten los cómicos y los titiriteros..."

Y terminaba el mensaje con estas otras palabras: "Hay que mover sus corazones [de los hombres de buena voluntad] para que de vez en cuando den lo que les sobra y vengan en misión a la aldea, como ahora nosotros, a enseñar y divertir, pagando así con su propia persona, que es lo más preciado, la deuda de justicia que con la sociedad han contraído como privilegiados del saber y la fortuna, y cumpliendo además de esta suerte la obra evangélica, no sólo de enseñar al que no sabe, dando un poco de lo que ellos disfrutan, sino también la de consolar al triste, es decir, de alegrarlo y divertirlo noblemente..." [1].

[1] M. B. Cossío: *Misiones Pedagógicas.* Memoria 1932-1934. Véase en "El pensamiento vivo de Cossío", Buenos Aires, Losada, 1946.

BIBLIOGRAFÍA[1]

1. *Pedagogía clásica*

PLATÓN: *La República*. Trad. de P. de Azcárate. Buenos Aires, Espasa-Calpe.
ARISTÓTELES: *La Política*. Trad. de P. de Azcárate. Buenos Aires, Espasa-Calpe.
CICERÓN: *Obras didácticas*. Madrid, Hernando, 2 vols. (Bib. Clásica).
QUINTILIANO: *Instituciones oratorias*. Trad. de I. Rodríguez, Madrid, Hernando, 2 vols. (Biblioteca Clásica).
BALTASAR CASTIGLIONE: *El Cortesano*. Trad. de Juan Boscán, Buenos Aires, Espasa-Calpe.
ERASMO: *L'libre de civilitat pueril*. Trad. de J. Pin y Soler. Barcelona, L'Avenc.
VIVES: *Tratado de la enseñanza*. Trad. de J. Ontañón, Madrid, La Lectura.
RABELAIS: *Gargantúa y Pantagruel*. Trad. de E. Barriobero. Madrid, Aguilar, 2 vols.
MONTAIGNE: *Ensayos pedagógicos*. Trad. de L. de Zulueta. Madrid, La Lectura.
LOYOLA: *Autobiografía y constitución económica de la Compañía de Jesús*. Trad. de J. March. Barcelona, R. Casullera.
COMENIO: *Didáctica magna*. Trad. de S. López Peces, Madrid, Reus.
LOCKE: *Algunos pensamientos sobre educación*. Trad. de D. Barnés. Madrid, La Lectura.
MILTON: *De educación*. Trad. de Natalia Cossio. Madrid, La Lectura.
FENELÓN: *La educación de las niñas*. Trad. de Ma. La. Navarro. Madrid, Calpe.
ROUSSEAU: *Emilio o de la educación*. Trad. de J. Marchena. Buenos Aires, Albatros.
CONDORCET: *Antología*, por A. Ballesteros, Madrid, Revista de Pedagogía.
KANT: *Sobre pedagogía*. Trad. de L. Luzuriaga. En la obra: "Kant, Pestalozzi y Goethe sobre educación". Madrid, Jorro.

[1] Se incluyen en esta bibliografía sólo las obras pedagógicas más importantes traducidas al castellano o escritas en él y las ediciones más accesibles. Una bibliografía más completa se encuentra en las obras de L. Luzuriaga: *Historia de la educación pública*, *La pedagogía contemporánea*, *La educación nueva*, *Historia de la educación y de la pedagogía*, *Pedagogía social y política*, *Antología pedagógica* y *Diccionario de Pedagogía*.

ozzi: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.* Trad. de L. Luzuriaga. adrid, La Lectura.
ozzi: *Leonardo y Gertrudis.* Trad. de A. Ovejero. Madrid, Jorro.
: *El ideal de la humanidad.* Trad. de R. Fuentes. Madrid. La ctura.
Pablo Richter: *Levana o teoría de la educación.* Trad. de J. Onta-n. Madrid, La Lectura, 2 vols.
: *Discursos a la nación alemana.* Ed. de F. Ayala. Buenos Aires, méricalee.
rt: *Pedagogía general.* Trad. de L. Luzuriaga. Madrid, La Lectura.
rt: *Bosquejo para un curso de pedagogía.* Trad. de L. Luzuriaga. Pró-go de J. Ortega y Gasset, La Lectura.
l: *La educación del hombre.* Trad. de L. de Zulueta. Madrid, rro.
d, T.: *Ensayos sobre educación.* Trad. de L. Luzuriaga. Madrid, alpe.
er: *La educación intelectual, moral y física.* Buenos Aires, Albatros.
ento: *La educación popular.* Buenos Aires.
a, José Pedro: *La educación del pueblo.* Montevideo.

2. *La pedagogía contemporánea*

arède, E.: *La educación funcional.* Trad. de M. Rodrigo. Madrid, Espasa-Calpe, 1932.
, J.: *Pedagogía fundamental* (Espíritu de la educación). Trad. de F. Carmona. Buenos Aires, Losada, 4ª ed., 1962.
o, M. B.: *El pensamiento vivo de...* Ed. de L. Santullano. Buenos Aires, Losada, 1946.
oly, O.: *La función de globalización y la enseñanza.* Trad. de M. L. Navarro. Madrid, Revista de Pedagogía, 1933.
ey, J.: *Democracia y educación.* Una introducción a la filosofía de la educación. Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 5ª ed., 1963.
ey, J.: *La ciencia de la educación.* Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 6ª ed., 1960.
hey, W.: *Fundamentos de un sistema de pedagogía.* Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 5ª ed., 1962.
hey, W.: *Historia de la Pedagogía.* Trad. de L. Luzuriaga, Buenos Aires, Losada, 6ª ed., 1962.
ère, A.: *La ley biogenética y la escuela activa.* Trad. de L. Luzuriaga Madrid, Revista de Pedagogía, 1933.
ner, W.: *Pedagogía sistemática.* Trad. de J. Ferrater. Barcelona, Labor, 1935.
tile, G.: *Sumario de pedagogía como ciencia filosófica.* Trad. de A. L. M. Sotucci. Buenos Aires, El Ateneo, 1946.
r de los Ríos, F.: *Ensayos sobre educación.* Buenos Aires, Losada, 1945.
chenteiner, J.: *Concepto de la escuela del trabajo.* Trad. de L. Luzuriaga. Madrid, La Lectura.
, E.: *El siglo del niño.* Trad. de M. Domenge. Buenos Aires, Albatros, 1950.
eck, E.: *Bosquejo de la ciencia de la educación.* Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 2ª ed., 1962.

Kilpatrick, W. H. y otros: *Filosofía de la educación.* Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 2ª ed., 1960.
Lay, W. A.: *Manual de pedagogía.* Trad. de J. Ruiz. Barcelona, Labor, 1928.
Luzuriaga, L.: *La pedagogía contemporánea.* Buenos Aires, Losada, 6ª ed., 1960.
Meumann, E.: *Pedagogía experimental.* Trad. de E. Ruiz Amado. Buenos Aires, Losada, 4ª ed., 1961.
Montessori, M.: *El método de la pedagogía científica.* Trad. de J. Palau. Barcelona, Araluce, 3ª ed., 1937.
Natorp, P.: *Pedagogía social.* Trad. de A. Sánchez Rivero. Madrid, La Lectura.
Nohl, H.: *Teoría de la educación.* Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 4ª ed., 1963.
Ortega y Gasset, J.: *Biología y pedagogía,* en "Obras completas". Vol. II. Madrid, Revista de Occidente, 1946.
Petersen, P.: *Principios de pedagogía.* Trad. de M. Yohow. Buenos Aires, Losada, 1947.
Rein, W.: *Resumen de pedagogía.* Trad. de D. Barnés. Madrid, La Lectura.
Russell, B.: *Ensayos sobre educación.* Trad. de J. Huici. Madrid, La Lectura.
Spranger, E.: *Las ciencias del espíritu y la escuela.* Trad. de J. Roura. Buenos Aires, Losada, 4ª ed., 1959.
Spranger, E.: *Cultura y educación.* Trad. de J. Marías. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1948, 2 vols.
Willmann, O.: *Didáctica como teoría de la formación.* Trad. de S. Duñaiturria. Madrid, I. de S. José de Calasanz, 2 vols.
Wyneken, G.: *Escuela y cultura juvenil.* Trad. de L. Luzuriaga. Madrid, La Lectura.

3. *Biología, psicología, sociología*

Adler, A.: *La psicología individual y la escuela.* Trad. de J. Sala. Buenos Aires, Losada, 5ª ed., 1959.
Azevedo, F. de: *Sociología de la educación.* México, Fondo de Cultura Económica, 1942.
Binet, A.: *Ideas modernas sobre los niños.* Trad. de F. González. Buenos Aires, Albatros, 1942.
Bühler, Ch.: *El desarrollo psicológico del niño.* Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 7ª ed., 1960.
Bühler, Ch. *Infancia y juventud.* Trad. de S. Krebs. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1946.
Bühler, K.: *El desarrollo espiritual del niño.* Trad. de R. Fuentes, Madrid, Espasa-Calpe, 1934.
Buyse, R.: *La experimentación en pedagogía.* Trad. de P. Martínez Salinas. Barcelona, Labor, 1937.
Carmichael: *Manual de psicología infantil.* Trad. de C. Povar García, Buenos Aires, Ateneo.
Claparède, E.: *Psicología del niño y pedagogía experimental.* Trad. de D. Barnés. Madrid, Beltrán, 1927.
Comas, M. y Lago, R.: *La práctica de las pruebas mentales.* Buenos Aires, Losada, 1948.

J. B.: *La educación en un mundo dividido*. Trad. de R. A. Piérola. nos Aires, Nova, 1953.
, R.: *La vida social de los niños*. Buenos Aires, Nova, 1951.
M.: *La crisis de originalidad juvenil*. Buenos Aires, Paidós.
M, E.: *Educación y sociología*. Trad. de A. Pestaña. Madrid, La ura.
RRY, W. L. y WALDRON, E. A.: *Biología pedagógica*. Trad. de A. Zulueta. Buenos Aires, Losada, 4ª ed., 1960.
NN, F. N. y otros: *La pedagogía científica*. Trad. de C. Luzuriaga. nos Aires, Losada, 5ª ed., 1962.
A.: *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Buenos Aires, dós.
A.: *La educación del niño en la cultura moderna*. Trad. de S. ller. Buenos Aires, Nova, 1948.
CH, W.: *Geopsique*. Madrid, Espasa-Calpe, 1940.
A, J.: *Homo Ludens. El juego y la cultura*. Trad. de E. Imaz. México, ndo de Cultura, 1943.
GTON, E.: *Civilización y clima*. Trad. de L. Perriaux. Madrid, Re- a de Occidente, 1942.
, J.: *La herencia y otros ensayos*. Trad. de F. Jiménez de Asúa, enos Aires, Losada, 1946.
, E. Dr.: *Eidetismo*. Buenos Aires, Paidós.
W.: *Psicología pedagógica. Charlas a los maestros*. Trad. de S. Ru- no. Madrid, Jorro, 1934.
. G.: *Tipos psicológicos*. Trad. de R. de la Serna. Buenos Aires, . Sudamericana.
ENSTEINER, J.: *Educación cívica*. Trad. de L. Sánchez Sarto. Barce- na, Labor.
, K.: *Bases de la evolución psíquica*. Trad. de J. Gaos. Buenos Ai- , Espasa-Calpe, 2ª ed., 1941.
NN, O.: *Psicología para maestros*. Trad. de E. Mira. Buenos Aires, sada, 5ª ed., 1960.
AGA, L.: *Pedagogía social y política*. Buenos Aires, Losada, 3ª ., 1961.
HEIM, K.: *Diagnóstico de nuestro tiempo*. Trad. de J. M. Echava- da. México, Fondo de Cultura Económica, 1944.
, A.: *Introducción a la psicología y direcciones de la psicología la actualidad*. Trad. de J. Rodríguez. Buenos Aires, Losada, 6ª ., 1960.
HISON, C.: *Manual de psicología del niño*. (En colaboración.) Barce- na, Seix, 1933.
, H.: *Antropología pedagógica*. Trad. de C. Silva. México, Fondo de ultura Económica, 1950.
R, O.: *El psicoanálisis y la educación*. Trad. de J. Salas. Buenos ires, Losada, 4ª ed., 1960.
R, W.: *El alma del niño*. Trad. de M. Navarro. Madrid, Jorro, 1908.
ACHER, H.: *Introducción a la caracterología*. Trad. de L. Luzuriaga. uenos Aires, Losada, 3ª ed., 1959.
GER, E.: *Psicología de la edad juvenil*. Trad. de J. Gaos, Revista de Occidente Argentina, Buenos Aires.
, W.: *Psicología general*. Trad. de J. Rovira. Buenos Aires, Paidós.

SPENS y HADOW: *La educación de la adolescencia*. Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 2ª ed., 1948.
STERN, W.: *Psicología general*. Trad. de J. Rovira. Buenos Aires, Paidós, 1951.
TERMAN, L. M.: *La medida de la inteligencia*. Trad. de A. Samoneti. Montevideo.
UEXKULL, J. VON: *Ideas para una concepción biológica del mundo*. Madrid, Espasa-Calpe, 2ª ed., 1934.
WATSON, J. B.: *El conductismo*. Buenos Aires, Paidós.
WERNER, H.: *Psicología evolutiva*. Barcelona, Salvat, 1935.

4. *Estructura y métodos de la educación*

AGUAYO, A.: *Filosofía y nuevas orientaciones de la educación*. La Habana, Cultural, 1932.
ALMENDROS, H.: *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*. Buenos Aires, Losada, 3ª ed., 1960.
BODE, B. H.: *Teorías educativas modernas*. Trad. de M. Gallardo. México, Ttheha.
COMAS, J.: *El sistema de Winnetka en la práctica*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1930.
COMAS, M.: *El método Mackinder*. Buenos Aires, Losada, 1945.
COMAS, M.: *El método de proyectos en las escuelas urbanas*. Buenos Aires, Losada, 4ª ed., 1960.
COSSÍO, M. B.: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Madrid, La Lectura.
COUSSINET, R.: *Un nuevo método de trabajo libre por grupos*. Trad. de C. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 3ª ed., 1961.
DECROLY, O. y BOON, G.: *Iniciación general al método de Decroly*. Trad. de M. L. Navarro. Buenos Aires, Losada, 6ª ed., 1961.
DEWEY, J.: *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 4ª ed., 1959.
DEWEY, J.: *La escuela y la sociedad. Trad. de D. Barnés*. Madrid, Beltran, 3ª ed., 1929.
DUMAS, F. y otros: *Las actividades dirigidas*. Trad. de M. L. Navarro. Buenos Aires, Losada, 1942.
FERRIÈRE, A.: *La escuela activa*. Trad. de R. Tomás. Madrid, Beltrán, 1932.
FERRIÈRE, A.: *La educación autónoma*. Trad. de R. Tomás. Madrid, Beltrán, 1926.
GUILLÉN DE REZZANO, C.: *Los centros de interés en la escuela*. Buenos Aires, Losada, 7ª ed., 1963.
HANS, N.: *Educación comparada*. Trad. de M. A. Villalonga. Buenos Aires, Nova, 1953.
KILPATRICK, W. H. y otros: *El nuevo programa escolar*. Trad. de C. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 4ª ed., 1959.
LOMBARDO RADICE, C.: *Lecciones de didáctica*. Trad. de P. M. Salinas. Barcelona, Labor, 1933.
LOURENÇO FILHO: *La escuela nueva*. Trad. de E. de Leguina. Barcelona.

A. J.: *El trabajo individual según el Plan Dalton*. Trad. de F. Sáinz. enos Aires, Losada, 4ª ed., 1959.
GA, L.: *La educación nueva*. Buenos Aires, Losada, 6ª ed., 1961.
GA, L. y otros: *Métodos de la Nueva Educación*. Buenos Aires, ada, 1961.
RE, E. R.: *El plan de los grupos de estudio*. Trad. de C. Luzuriaga. enos Aires, Losada, 5ª ed., 1961.
ALPERA, F .y otros: *Manual de didáctica y organización escolar*. Bue- Aires, Losada, 1947.
RIO DE EDUCACIÓN INGLÉS: *Guías didácticas*. Trad. de L. Santullano . Sáinz. Madrid, Revista de Pedagogía, 1931, 2 vols.
SORI, M.: *Ideas generales sobre mi método*. Trad. de M. L. Navarro . Sáinz. Buenos Airse, Losada, 2ª ed., 1958.
A. F. y BIRD, O. C.: *La educación física e higiénica*. Trad. de G. la Espada. Buenos Aire,s Losada, 1945.
O, MARÍA LUISA: *El método de trabajo por equipos*. Buenos Aires, sada, 5ª ed., 1960.
EN, P. y PIAGET, J.: *La nueva educación moral*. Trad. de M. L. varro. Buenos Aires, Losada, 1960.
J. y HELLER, J.: *La autonomía en la escuela*. Trad. de M. L. Na- rro. Buenos Aires, Losada, 4ª ed., 1958.
B.: *La cooperación escolar*. Trad. de M. L. Navarro. Buenos Aires, sada, 1946.
A.: *La escuela nueva y sus procedimientos didácticos*. Trad. de F. rarols. Barcelona, Labor, 1937.
F.: *El método de proyectos en las escuelas rurales*. Buenos Aires, sada, 3ª ed., 1959.
EDER, A. y J.: *Didáctica general*. Trad. de S. Duñaiturria. Buenos ires, Losada, 6ª ed., 1960.
R, E. M.: *El folklore en la escuela*. Buenos Aires, Losada, 3ª ed., 60.
BURNE, C.: *La escuela individualizada*. Trad. de F. Sáinz. Buenos ires, Losada, 3ª ed., 1959.
BURNE, C.: *Winnetka, un experimento pedagógico*. Buenos Aires, Lo- da, 1962.
, M. E.: *Un programa desarrollado en proyectos*. Trad. de F. Sáinz. uenos Aires, Losada, 4ª ed., 1959.

5. *Organización de la educación*

MARS, M. y LAFUENTE, L.: *La casa de los niño.s* Trad. de M. Rodrigo, Madrid, La Lectura.
ESTEROS, A. y SÁINZ, F.: *Organización escolar*. Buenos Aires, Losada, ª ed., 1960.
NET, R.: *La formación del educador*. Buenos Aires, Losada, 1962.
TTINI, O.: *La escuela viva*. Buenos Aires, Losada, 2ª ed., 1944.
Y, J.: *Las escuelas de mañana*. Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Ai- es, Losada, 3ª ed., 1961.
RENS, R.: *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires, Kapelusz, 1949.
Y, P. y otros: *La escuela laica*. Trad. de M. L. Navarro. Buenos Aires, Losada, 1950.

FINDLAY, J. J.: *La escuela*. Trad. de R. Landa. Barcelona, Labor, 1ª ed., 1934.
GAL, R.: *La orientación escolar*. Buenos Aires, Kapelusz, 1948.
GINER DE LOS RÍOS, F.: *Pedagogía universitaria*. Madrid, Obras completas. Vol. 10, 1924.
GOZZER, G.: *Teoría y organización de la educación profesional*. Buenos Aires, Losada, 1960.
GUILLÉN DE REZZANO, C.: *Los jardines de infantes*. Buenos Aires, Kapelusz, 1940.
HADOW y SPENS: *La educación de la adolescencia*. Trad. de L. Luzuriaga, Buenos Aires, Losada. 2ª ed., 1944.
KERSCHENSTEINER, J.: *El alma del educador*. Trad. de L. Sánchez. Barcelona, Labor, 2ª ed., 1934.
KILPATRICK, W. H.: *La función social, cultural y docente de la escuela*. Trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 6ª ed., 1960.
LABARCA, A.: *Evolución de la segunda enseñanza*. Santiago de Chile, 1938.
LAFORA, C. R. y COMAS, M.: *La educación sexual y la coeducación de los sexos*. Buenos Aires, Losada, 3ª ed., 1959.
LUZURIAGA, L.: *La nueva escuela pública*. Buenos Aires, Losada, 3ª ed., 1959.
MANTOVANI, J.: *Bachillerato y formación juvenil*. Santa Fe, 1940.
ORTEGA Y GASSET, J.: *Misión de la universidad*, en "Obras completas". Vol. IV. Madrid, Revista de Occidente, 1947.
SANTULLANO, L.: *La escuela duplicada*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1931.
SOBRAL, A. y VIEIRA MÉNDEZ: *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro*. Córdoba, Castellvi.
SPRANGER, E.: *Fundamentos científicos de la teoría de la constitución y de política escolares*. Trad. L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 1959.
TAWNEY, R. H.: *La segunda enseñanza para todos*. Trad. de L. Luzuriaga. Madrid, Revista de Pedagogía, 1932.

6. *Obras de carácter general*

DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA, por Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 2ª ed., 1962.
DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA LABOR. Director, L. Sánchez Sarto. Barcelona, 1936, 2 vols.
ENCICLOPEDIA DE LA EDUCACIÓN MODERNA, por H. N. Rivlin y H. Schueler. Trad. y adaptación de C. y L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 2ª ed., 1956, 2 vols.
ENCICLOPEDIA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL, por R. B. Winn. Buenos Aires, Editorial Médico-Quirúrgica, 1943.
REVISTA DE PEDAGOGÍA. Dirigida por L. Luzuriaga. Madrid, 1922-1936, 15 volúmenes.

INDICE DE AUTORES

INDICE

PEDAGOGÍA NORMATIVA

TERCERA PARTE

CUARTA PARTE

PEDAGOGÍA TECNOLÓGICA

QUINTA PARTE